

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA, TEORÍA DE LA
LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA



TESIS DOCTORAL

**Análisis fraseológico contrastivo español-alemán y su
aplicación a ELE:**

**Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las unidades
fraseológicas desde una perspectiva cognitiva**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Karen Velázquez Puerto

Directora

María Luisa Regueiro Rodríguez

Madrid, 2015



Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada

***Análisis fraseológico contrastivo español-alemán y su aplicación a ELE.
Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las unidades
fraseológicas desde una perspectiva cognitiva***

Karen Velázquez Puerto

Tesis doctoral

Programa de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas

Directora: Dra. María Luisa Regueiro Rodríguez

Madrid, 2015

A mis padres.

*I don't want comfort.
I want poetry, I want real danger, I want freedom, I want goodness, I want sin.*

Aldous Huxley, Brave New World

Índice	VII
Lista de anexos	XIII
Lista de gráficos y tablas	XV
Abreviaturas	XX
Agradecimientos	XXI
Resumen	XXII
Abstract	XXIII

INTRODUCCIÓN

Objeto de estudio	1
Planteamiento del estado actual de la cuestión	2
Objetivo de la investigación	4
Justificación de la investigación	5
Preguntas de investigación	8
Hipótesis de investigación	10
Estructura de la investigación	12

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. LA UNIDAD FRASEOLÓGICA	16
1.1. La fraseología: disciplina y objeto de estudio	18
1.1.1. La fraseología en el ámbito hispanohablante	18
1.1.2. La fraseología en el ámbito alemán	21
1.1.3. Fraseología contrastiva español-alemán	23
1.2. Las UFs	27
1.2.1. Caracterización de las UFs	27
1.2.1.1. Idiomaticidad	33
1.2.1.2. Gradación	33
1.2.2. Funciones de las UFs	34
1.2.3. Clasificación tipológica de las UFs	35
1.3. Las locuciones	36
1.3.1. Definición	37
1.3.2. Delimitación	38
1.3.3. Caracterización	40
1.3.4. Clasificación según función	41
1.3.5. Las locuciones verbales	43
1.4. La fraseología somática	46
1.4.1. Frecuencia de aparición	46
1.4.2. Rasgos de las UFs somáticas	47

2. EL TRATAMIENTO DE LA FRASEOLOGÍA EN ELE	49
2.1. El MCER	50
2.1.1. Niveles y competencias	50
2.1.2. La fraseología en el MCER	51
2.2. El PCIC	54
2.2.1. Niveles de referencia e inventarios	54
2.2.2. UFS recogidas en el PCIC	55
2.2.2.1. Frecuencia de uso de las UFs	55
2.2.2.2. Distribución de UFs según nivel de referencia	56
2.2.2.3. Distribución de UFs según su ámbito experiencial	61
2.2.2.4. Presentación interna de las posibilidades combinatorias de las UFs	63
2.2.2.5. Presentación interna de componentes morfosintácticos de las UFs	65
2.2.2.6. Marcas de registro y apropiación	67
2.2.2.7. Repeticiones accidentales de UFs	67
2.3. La enseñanza de ELE en Alemania	68
2.3.1. La enseñanza de lenguas extranjeras en los centros escolares de Hamburgo	68
2.3.2. La enseñanza de ELE en los centros escolares de Hamburgo	70
2.3.3. Métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE	73
2.3.3.1. <i>A_tope.com</i>	73
2.3.3.2. <i>Caminos neu</i>	75
2.3.3.3. <i>Línea Verde</i>	76
2.3.3.4. <i>Avenida</i>	77
2.3.3.5. <i>Lecturas: Física II</i>	79
2.4. Conclusiones	80
3. LÉXICO Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO	83
3.1. Lengua y pensamiento	85
3.1.1. Relativismo en la estructura lingüística	85
3.1.2. Relativismo y universalismo en la estructura conceptual	92
3.2. El signo lingüístico y su evolución	95
3.3. Del enfoque tradicional al paradigma cognitivo	96
3.4. La unidad léxica en el paradigma cognitivo	98
3.5. Principios generales del enfoque cognitivo	100
3.5.1. La corporalización en el lenguaje	101
3.5.2. Categorización	105
3.5.3. Polisemia	106
3.5.4. Pensamiento metafórico	110
3.5.5. Atención	113

3.6.	La construcción del significado desde el marco cognitivo	115
3.6.1.	Construcción mediante activación de marcos semánticos	116
3.6.2.	Construcción mediante la base y el perfil del símbolo lingüístico	116
3.6.3.	Construcción mediante acceso al conocimiento enciclopédico	118
3.6.4.	Construcción mediante proyecciones	119
3.6.5.	Construcción mediante integración conceptual	120
3.6.6.	Elementos de clase abierta y elementos de clase cerrada	121
3.6.7.	La amplitud de la estructura conceptual	122
3.7.	Génesis y lexicalización de las LVS	124
4.	ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE	129
4.1.	Fisiología y funcionamiento cerebrales	131
4.1.1.	Fisiología cerebral	131
4.1.2.	Funcionamiento cerebral	134
4.2.	Consideraciones generales del aprendizaje	136
4.2.1.	El papel de las emociones	136
4.2.2.	La construcción activa del aprendiente	138
4.2.3.	El componente social	138
4.2.4.	La unicidad de cada cerebro humano	139
4.2.5.	Principios de Caine y Caine	143
4.3.	La adquisición de L2 y el aprendizaje de LE	145
4.4.	La construcción de la competencia léxica en LE	147
4.4.1.	Fundamentos teóricos	148
4.4.2.	Estudios empíricos	153
4.4.3.	Propuestas de actuación en la enseñanza-aprendizaje de léxico en LE	154
4.5.	La construcción de la competencia fraseológica en LE	156
4.5.1.	Fundamentos teóricos	156
4.5.2.	Estudios empíricos	159
4.5.3.	Propuestas de actuación en la enseñanza-aprendizaje de UFs	161
4.5.4.	Manuales de aprendizaje autónomo de UFs	164
4.6.	Conclusiones del ESTADO DE LA CUESTIÓN	166

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL

5. METODOLOGÍA	170
5.1. Preguntas de investigación	171
5.2. Hipótesis	174
5.3. Análisis de resultados	177
5.4. Fases de la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL	179
6. ANÁLISIS CONTRASTIVO - CORPUS FRASEOLÓGICO	181
6.1. Pautas de confección del corpus fraseológico	182
6.1.1. Fuentes de extracción	182
6.1.2. Criterios de selección	182
6.1.3. Búsqueda de equivalencias	184
6.2. Resultados	185
6.2.1. Criterios ortotipográficos	185
6.2.2. Clasificación de LVS del español según grado de analogía formal	187
7. DIAGNÓSTICO INICIAL DE PROCESAMIENTO COGNITIVO DE LVS	188
7.1. Participantes	189
7.2. Pautas de determinación del procesamiento cognitivo	189
7.3. Resultados	193
7.4. Clasificación de LVS por niveles de referencia	193
8. PROPUESTA DIDÁCTICA	196
8.1. Participantes	197
8.2. Diseño de pruebas	199
8.2.1. Pretest	199
8.2.1.1. Selección de LVS	199
8.2.1.2. Diseño	200
8.2.2. Postest	202
8.2.2.1. Selección de LVS	202
8.2.2.2. Diseño	203
8.2.3. Postest II	205
8.2.3.1. Selección de LVS	205
8.2.3.2. Diseño	205
8.3. Diseño de materiales de instrucción	206
8.3.1. Fundamentos teóricos	206
8.3.2. Instrucción didáctica: enfoque y metodología	208
8.3.2.1. Grupos experimentales	208
8.3.2.2. Grupos de control	210
8.3.3. Materiales	210
8.3.3.1. Grupos experimentales	210
8.3.3.2. Grupo de control	212

8.4.	Puesta en práctica	213
8.4.1.	Pretest	213
8.4.2.	Instrucción	214
8.4.3.	Postest	215
8.4.4.	Postest II	215
8.5.	Tipos de medición en las tareas de producción	216
8.6.	Resultados de las pruebas	218
8.6.1.	Códigos de los informantes	218
8.6.2.	Resultados Pretest A1	219
8.6.3.	Resultados Pretest A2-10	221
8.6.4.	Resultados Pretest A2-13	223
8.6.5.	Resultados Postest A1	225
8.6.6.	Resultados Postest A2-10	227
8.6.7.	Resultados Postest A2-13	229
8.6.8.	Resultados Postest II A1	231
8.7.	Criterios de presentación de resultados anexados	233
8.7.1.	Códigos de LVS	233
8.7.2.	Distribución de resultados	235
8.7.3.	Marcadores tipográficos	236

TERCERA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

9.	DISCUSIÓN	240
9.1.	Análisis cuantitativo de resultados	241
9.1.1.	Hipótesis 1: comprensión previa instrucción según grado de las LVS	242
9.1.2.	Hipótesis 2: comprensión previa instrucción según valor de las LVS	245
9.1.3.	Hipótesis 3: comprensión previa instrucción: LVS aisladas	249
9.1.4.	Hipótesis 4: comprensión previa instrucción: LVS contextualizadas	251
9.1.5.	Hipótesis 5: producción previa instrucción según grado de las LVS	254
9.1.6.	Hipótesis 6: mejoría en los niveles de comprensión tras la instrucción: GE vs. GC	257
9.1.7.	Hipótesis 7: mejoría en los niveles de producción tras la instrucción: GE vs. GC	262
9.1.8.	Hipótesis 8: almacenamiento y recuperación: GE vs. GC	268
9.1.9.	Hipótesis 9: producción tras la instrucción según grado de las LVS	272
9.1.10.	Hipótesis 10: producción tras la instrucción según casillas vacías de las LVS	277

9.2.	Análisis cualitativo de fenómenos de comprensión, producción y recuperación	282
9.2.1.	Observaciones de procesamiento cognitivo	282
9.2.2.	Observaciones de comprensión previa instrucción	286
9.2.3.	Observaciones de producción previa instrucción	288
9.2.4.	Observaciones de producción tras la instrucción	289
9.2.5.	Observaciones de almacenamiento y recuperación	291
9.3.	Implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de LVS	293
9.3.1.	Factores intralingüísticos de las LVS	293
9.3.2.	Factores extralingüísticos producidos por la coyuntura LE-L1	294
9.3.3.	Trasfondo cognoscitivo y aptitud procedimental del sujeto	295
9.3.4.	Confección de la programación didáctica	295
9.3.5.	El papel del profesor en el aula	296
10.	CONCLUSIONES	298
11.	SCHLUSSFOLGERUNG	310
12.	SUMMARY	323
13.	BIBLIOGRAFÍA	334
	ANEXOS	349

Lista de anexos

Anexo I: Clasificación de las UFs según Casares Sánchez (1992 [1950])	349
Anexo II: Clasificación tipológica de las UFs según Zuluaga Ospina (1980)	350
Anexo III: Clasificación tipológica de las UFs según Carneado Moré (1985)	351
Anexo IV: Clasificación tipológica de las UFs según Corpas Pastor (1996)	352
Anexo V: UFs idiomáticas recogidas en el PCIC (2008)	353
Anexo VI: Image schema of CONTAINER	360
Anexo VII: Fragmento de <i>Der Schatten des Körpers des Kutschers</i> , Weiss (1964)	361
Anexo VIII: Jerarquía de procesamiento de Felleman y van Essen (1991)	362
Anexo IX: Taxonomía de Bloom (1969 [1956])	363
Anexo X: Resultados del análisis contrastivo: equivalencias fraseológicas	364
Anexo XI: Sondeo virtual de LVS del español	395
Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento cognitivo de LVS	396
Anexo XIII: Clasificación de LVS por niveles de referencia	421
Anexo XIV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A1	434
Anexo XV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A2	436
Anexo XVI: MI-Selbsttest	438
Anexo XVII: Pretest A1	441
Anexo XVIII: Pretest A2	449
Anexo XIX: Unidad de locuciones somáticas A1	459
Anexo XX: Unidad de locuciones somáticas A2	473
Anexo XXI: Materiales de instrucción adicionales en los grupos experimentales	487
Anexo XXII: Láminas ilustrativas del trabajo en estaciones	488
Anexo XXIII: Productos del trabajo en estaciones	494
Anexo XXIV: Desarrollo de la instrucción, grupo experimental A1	499
Anexo XXV: Desarrollo de la instrucción, grupo experimental A2-10	501
Anexo XXVI: Desarrollo de la instrucción, grupo experimental A2-13	504
Anexo XXVII: Postest A1	507
Anexo XXVIII: Postest A2	511
Anexo XXIX: Postest A2, Formulario de producción específico del nivel A2-13	515
Anexo XXX: Taxonomía de errores (AE)	517

Anexo XXXI: Resultados Pretest A1 Experimental	522
Anexo XXXII: Resultados Pretest A1 Control	526
Anexo XXXIII: Resultados Pretest A2-10 Experimental	530
Anexo XXXIV: Resultados Pretest A2-10 Control	534
Anexo XXXV: Resultados Pretest A2-13 Experimental	538
Anexo XXXVI: Resultados Pretest A2-13 Control	542
Anexo XXXVII: Resultados Posttest A1 Experimental	546
Anexo XXXVIII: Resultados Posttest A1 Control	549
Anexo XXXIX: Resultados Posttest A2-10 Experimental	552
Anexo XL: Resultados Posttest A2-10 Control	555
Anexo XLI: Resultados Posttest A2-13 Experimental	558
Anexo XLII: Resultados Posttest A2-13 Control	561
Anexo XLIII: Resultados Posttest II A1 Experimental	564
Anexo XLIV: Resultados Posttest II A1 Control	567
Anexo XLV: Ejemplos Pretest Bloque 1	570

Lista de gráficos y tablas

Gráfico 1: Clasificación tipológica de UFs según Casares (1992 [1950])	19
Gráfico 2: Clasificación tipológica de UFs según Zuluaga Ospina (1980)	19
Gráfico 3: Clasificación tipológica de UFs según Carneado Moré (1985)	20
Gráfico 4: Clasificación tipológica de UFs según Corpas Pastor (1996)	36
Gráfico 5: Niveles del MCER	50
Gráfico 6: Datos de UFs somáticas y semisomáticas recogidas en el PCIC	56
Gráfico 7: Distribución de UFs según nivel de referencia	57
Gráfico 8: Ilustración del Slit de una UFs	58
Gráfico 9: Distribución de UFs según Funciones	61
Gráfico 10: Distribución de UFs según Nociones generales	61
Gráfico 11: Distribución de UFs según Nociones específicas	62
Gráfico 12: Ejemplo de entrada léxica del PCIC	63
Gráfico 13: Método de ELE A_tope.com (2010)	73
Gráfico 14: Ejemplo de UF en A_tope.com (2010:135)	75
Gráfico 15: Método de ELE Caminos (2005)	75
Gráfico 16: Método de ELE Línea Verde (2006)	76
Gráfico 17: Ejemplo de UF en Línea Verde (vol. 3, 2006:10)	77
Gráfico 18: Método de ELE Avenida (2007)	78
Gráfico 19: Ejemplo de UFs en Avenida (2007:65)	79
Gráfico 20: Lectura de ELE Física II (2007)	80
Gráfico 21: Percepción del cuerpo humano representada con geones (Majid, 2010:59)	93
Gráfico 22: Conceptualizaciones de “Bein” y “pierna”	95
Gráfico 23: El signo lingüístico saussureano (1916)	96
Gráfico 24: Trapecio de Heger (1974)	96
Gráfico 25: Símbolo lingüístico de Evans y Green (2011)	99
Gráfico 26: Implicaciones del símbolo lingüístico	99
Gráfico 27: Esquema de imagen RECIPIENTE	103
Gráfico 28: Esquema de imagen RECIPIENTE y sus variantes	103
Gráfico 29: Ejemplos de esquema de imagen RECIPIENTE en LVS	104
Gráfico 30: Miembros de la categoría cup (Evans y Green, 2011:29)	105
Gráfico 31: Representación mental idealizada de ‘anillo’ y sus significados concretizados	107
Gráfico 32: Representación mental idealizada de ‘žiedas’ y sus significados concretizados	108
Gráfico 33: Representación mental idealizada de ‘Ring’ y sus significados concretizados	108

Gráfico 34: Ejemplo de metáfora conceptual y sus expresiones metafóricas	111
Gráfico 35: Estructura interna de la metáfora conceptual	112
Gráfico 36: Ejemplo de variación en el foco de atención en LVS interlingüísticas	114
Gráfico 37: Ejemplo de construcción de significado mediante la base de la LVS	117
Gráfico 38: Ejemplo de integración conceptual y espacio amalgamado resultante en LVS	121
Gráfico 39: Implicaciones del símbolo lingüístico “árbol”	125
Gráfico 40: Implicaciones del símbolo lingüístico “dar la espalda a alguien”	126
Gráfico 41: Anatomía cerebral; regiones del neocórtex. Visión lateral	131
Gráfico 42: Anatomía cerebral; regiones del sistema límbico. Visión medial	132
Gráfico 43: Anatomía cerebral; centros del lenguaje. Visión lateral	133
Gráfico 44: Sistema límbico en modo lucha o huida (LeDoux, 1994:56)	135
Gráfico 45: Los tres niveles del intelecto (Fogarty, 2009:73)	141
Gráfico 46: Representación gráfica de una locución (Timofeeva Timofeev, 2013:331)	164
Gráfico 47: Ejemplo de entrada en pretest (comprensión)	201
Gráfico 48: Ejemplo de entrada en pretest (producción)	202
Gráfico 49: Ejemplo de entrada en postest (comprensión)	203
Gráfico 50: Ejemplo de entrada en postest (producción, A1 y A2-10)	204
Gráfico 51: Ejemplo de entrada en postest (producción, A2-13)	204
Gráfico 52: Aciertos de comprensión previa instrucción según grado de las LVS	242
Gráfico 53: Comprensión previa instrucción según grado de las LVS (Levene)	244
Gráfico 54: Comprensión previa instrucción según grado de las LVS (ANOVA)	244
Gráfico 55: Comprensión previa instrucción según grado de las LVS (Scheffé)	245
Gráfico 56: Aciertos de comprensión previa instrucción según valor de las LVS	245
Gráfico 57: Comprensión previa instrucción según valor de las LVS (Levene)	248
Gráfico 58: Comprensión previa instrucción según valor de las LVS (Kruskal-Wallis)	248
Gráfico 59: Comprensión previa instrucción según valor de las LVS (Games-Howell)	249
Gráfico 60: Aciertos de comprensión previa instrucción, bloque 1 vs. bloque 2	250
Gráfico 61: Comprensión previa instrucción, bloque 1 vs. bloque 2 (Prueba t)	251
Gráfico 62: Aciertos de comprensión previa instrucción, bloque 2 vs. bloque 3	252
Gráfico 63: Comprensión previa instrucción, bloque 2 vs. bloque 3 (Prueba t)	253
Gráfico 64: Aciertos de comprensión previa instrucción en los tres bloques del pretest	254
Gráfico 65: Aciertos de producción previa instrucción según grado de las LVS	255
Gráfico 66: Producción previa instrucción según grado de las LVS (Levene)	256
Gráfico 67: Producción previa instrucción según grado de las LVS (Kruskal-Wallis)	257
Gráfico 68: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A1]	258
Gráfico 69: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-10]	258
Gráfico 70: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-13]	258
Gráfico 71: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A1] (Prueba t)	261

Gráfico 72: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-10] (Prueba t)	262
Gráfico 73: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-13] (Prueba t)	262
Gráfico 74: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A1]	263
Gráfico 75: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-10]	263
Gráfico 76: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-13]	264
Gráfico 77: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A1] (Prueba t)	267
Gráfico 78: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-10] (Prueba t)	267
Gráfico 79: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-13] (Prueba t)	267
Gráfico 80: Niveles de comprensión al término de la fase experimental: GE vs. GC	268
Gráfico 81: Niveles de producción al término de la fase experimental: GE vs. GC	269
Gráfico 82: Niveles de comprensión al término de la fase experimental: GE vs. GC (prueba t)	271
Gráfico 83: Niveles de producción al término de la fase experimental: GE vs. GC (prueba t)	271
Gráfico 84: Relación de resultados de comprensión pretest-postest-postest II	271
Gráfico 85: Relación de resultados de producción pretest-postest-postest II	272
Gráfico 86: Aciertos de producción (composición) tras la instrucción según grado de las LVS	273
Gráfico 87: Producción (composición) tras la instrucción según grado de las LVS (Levene)	275
Gráfico 88: Producción (composición) tras la instrucción según grado de las LVS (ANOVA)	275
Gráfico 89: Resultados de producción (composición) tras la instrucción según grado de las LVS	276
Gráfico 90: Resultados de producción (composición) tras la instrucción por LVS [A1]	277
Gráfico 91: Resultados de producción (composición) tras la instrucción por LVS [A2]	277
Gráfico 92: Aciertos de producción (corrección) tras la instrucción según casillas vacías de las LVS	279
Gráfico 93: Resultados de producción (corrección) tras la instrucción según casillas vacías de las LVS	281
Gráfico 94: Producción (corrección) tras la instrucción según casillas vacías de las LVS (Prueba t)	281
Gráfico 95: Relación de resultados de comprensión postest-postest II según valor y grado de las LVS [A1 Experimental]	292
Gráfico 96: Relación de resultados de comprensión postest-postest II según valor y grado de las LVS [A1 Control]	292

Tabla 1: Referencias a los contenidos fraseológicos recogidas en el MCER (2002)	52
Tabla 2: Inventarios del PCIC	55
Tabla 3: Introducción de las lexías somáticas según nivel de referencia	59
Tabla 4: Contenidos temáticos en las lenguas extranjeras de nuevo acceso	71
Tabla 5: Contenidos gramaticales en ELE de nuevo acceso	72
Tabla 6: Unidades del método A_tope.com (2010)	74
Tabla 7: Planos de categorización de una unidad léxica polisémica	107
Tabla 8: Los tres niveles de pensamiento con inteligencias múltiples (Fogarty, 2009)	142
Tabla 9: Hipótesis de comprensión y de producción de LVS previa instrucción	175
Tabla 10: Hipótesis de comprensión y de producción relacionadas con la intervención didáctica	176
Tabla 11: Hipótesis de producción relacionadas con aspectos inter- e intralingüísticos de las LVS	177
Tabla 12: Hipótesis de investigación: tipo de análisis y variables	178
Tabla 13: Ejemplo de entrada en Anexo X: Resultados del análisis contrastivo: equivalencias fraseológicas	185
Tabla 14: Ejemplo de entrada (1) en Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento	190
Tabla 15: Ejemplo de entrada (2) en Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento	191
Tabla 16: Ejemplo de entrada (3) en Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento	191
Tabla 17: Ejemplo de entrada (4) en Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento	192
Tabla 18: Ejemplo de entrada (5) en Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento	193
Tabla 19: Distribución de lexemas somáticos por nivel según el PCIC (2008)	194
Tabla 20: Datos generales de los grupos participantes en la implementación de la propuesta didáctica	197
Tabla 21: Resultados Pretest A1 Experimental	219
Tabla 22: Resultados Pretest A1 Control	220
Tabla 23: Resultados Pretest A2-10 Experimental	221
Tabla 24: Resultados Pretest A2-10 Control	222
Tabla 25: Resultados Pretest A2-13 Experimental	223
Tabla 26: Resultados Pretest A2-13 Control	224
Tabla 27: Resultados Posttest A1 Experimental	225
Tabla 28: Resultados Posttest A1 Control	226
Tabla 29: Resultados Posttest A2-10 Experimental	227
Tabla 30: Resultados Posttest A2-10 Control	228

Tabla 31: Resultados Posttest A2-13 Experimental	229
Tabla 32: Resultados Posttest A2-13 Control	230
Tabla 33: Resultados Posttest II A1 Experimental	231
Tabla 34: Resultados Posttest II A1 Control	232
Tabla 35: Códigos de LVS en la presentación de resultados anexados, nivel A1	234
Tabla 36: Códigos de LVS en la presentación de resultados anexados, nivel A2	235
Tabla 37: Ejemplo de criterios de presentación de resultados anexados (1)	236
Tabla 38: Ejemplo de criterios de presentación de resultados anexados (2)	236
Tabla 39: Ejemplo de criterios de presentación de resultados anexados (3)	237
Tabla 40: Ejemplo de criterios de presentación de resultados anexados (4)	237
Tabla 41: Ejemplo de criterios de presentación de resultados anexados (5)	237
Tabla 42: Ejemplo de criterios de presentación de resultados anexados (6)	238
Tabla 43: Aciertos de comprensión previa instrucción según grado de las LVS	243
Tabla 44: Aciertos de comprensión previa instrucción según valor de las LVS	246
Tabla 45: Aciertos de comprensión previa instrucción, bloque 1 vs. bloque 2	250
Tabla 46: Aciertos de comprensión previa instrucción, bloque 2 vs. bloque 3	253
Tabla 47: Aciertos de producción previa instrucción según grado de las LVS	256
Tabla 48: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A1]	259
Tabla 49: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-10]	260
Tabla 50: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-13]	261
Tabla 51: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A1]	264
Tabla 52: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-10]	265
Tabla 53: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-13]	266
Tabla 54: Niveles de comprensión al término de la fase experimental: GE vs. GC	269
Tabla 55: Niveles de producción al término de la fase experimental: GE vs. GC	270
Tabla 56: Aciertos de producción (composición) tras la instrucción según grado de las LVS	274
Tabla 57: Aciertos de producción (corrección) tras la instrucción según casillas vacías de las LVS	280
Tabla 58: Muestra I de procesamiento cognitivo de LVS	283
Tabla 59: Muestra II de procesamiento cognitivo de LVS	284
Tabla 60: Resumen de errores de producción del posttest [A1]	290
Tabla 61: Resumen de errores de producción del posttest [A2]	291

Abreviaturas

UF	unidad fraseológica
LVS	locución verbal somática
L1	primera lengua
L2	segunda lengua
LE	lengua extranjera
ELE	español como lengua extranjera
FC	fraseología contrastiva
LO	lengua origen (análisis contrastivo)
LM	lengua meta (análisis contrastivo)
MCP	memoria a corto plazo
MLP	memoria a largo plazo
Slit	significado literal (unidad fraseológica)
Sfras	significado fraseológico o idiomático (unidad fraseológica)
v.o.	versión original
al.	alemán
esp.	español
fr.	francés
gr.	griego
ing.	inglés
lat.	latín
GE	grupo(s) experimental(es)
GC	grupo(s) de control
\bar{x}	media
s^2	varianza
DE	desviación estándar
min	valor mínimo
max	valor máximo
Q_1	primer cuartil
Q_2	segundo cuartil
Q_3	tercer cuartil
Md	mediana
Mo	moda
R	rango
RIC	rango intercuartil
RSC	rango semicuartil

Agradecimientos

A la Dra. María Luisa Regueiro Rodríguez, directora de esta tesis doctoral y profesora ejemplar, por animarme a emprender este proyecto y guiarme atentamente durante su desarrollo en la distancia, por su rigor metodológico y por contagiarnos a todos su entusiasmo por la enseñanza.

Al Dr. Marcus Bär, por recibirme desinteresadamente en el Departamento de Didáctica de Lenguas Románicas de la Universidad de Hamburgo y ofrecerme su asesoramiento en los albores de la investigación.

A mis compañeras Silja Thoms y Sogol Younessi, por involucrarse activamente en la fase experimental de esta investigación con la participación de sus grupos de estudiantes; a Stefan Valdés-Tittel, por sus correcciones, perspicacia e inagotable vitalidad; a Carmen Cremades Álvarez, por transmitirnos su optimismo vital y por brindar su talento artístico en la encuadernación del presente volumen; y a Teresa Jeanne Holubowicz y Raimund Bilyk, por su tiempo y valiosas sugerencias.

A Ramón Velázquez Zenón, por su ayuda en el análisis estadístico descriptivo, por su constante presencia en la distancia, por su espíritu ambicioso e inconformista y por inculcarme su sentido del trabajo bien hecho.

A Daniel Rodríguez Puerto, por su entusiasta labor informática en la realización del sondeo virtual, por su singularidad y por mostrarme que existen más mundos por explorar.

A Maribel Puerto Noguerón, por su cariño incondicional y su paciencia infinita, por su valentía y por transmitirme su espíritu aventurero.

A María Guijarro Sanz, Ana Díaz Arizmendi y Eugenia Medina Sobrino, por su solícita disposición académica y por compartir conmigo su pasión por el mundo de las letras.

A Matthias, por su perseverancia y calidad humana, por acompañarme durante este largo viaje y por su apoyo en los momentos clave.

A Ray, por instarme a ir más allá de mis límites.

A mis padres, por regalarme mi primera lengua.

Resumen

A pesar de su alta frecuencia de aparición en el discurso, las unidades fraseológicas todavía reciben un tratamiento escaso y superficial en la enseñanza-aprendizaje de ELE, en parte debido a la especial naturaleza léxica de estas unidades; pero su desconocimiento puede suponer un obstáculo en intercambios comunicativos reales para el usuario no nativo. La presente investigación interdisciplinar pretende llegar al fondo de la cuestión en lo que concierne a los procesos de comprensión, de producción y de recuperación que operan en torno a las unidades fraseológicas, para finalmente ofrecer pautas didácticas que optimicen la enseñanza-aprendizaje de locuciones verbales somáticas del español para nativos alemanes.

La primera parte teórica de la investigación aborda cuatro ámbitos de la lingüística teórica, aplicada y contrastiva: la unidad fraseológica y su tratamiento en ELE, los mecanismos de construcción del significado desde el paradigma cognitivo, los principios generales del aprendizaje y las directrices vigentes específicas del aprendizaje de léxico y de fraseología en lenguas extranjeras. Tras definir la metodología cuantitativo-cualitativa de la investigación, la aproximación experimental se ha dividido en tres fases: la confección de un corpus contrastivo fraseológico interlingüístico español-alemán y la realización de un diagnóstico de procesamiento cognitivo de locuciones verbales somáticas, en cuyos resultados se ha cimentado la elaboración de la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje, desarrollada en un centro de educación secundaria y bachillerato con 110 estudiantes nativos alemanes que aprenden ELE en los niveles A1 y A2.

El análisis cuantitativo de resultados muestra que, al término de la instrucción, los grupos experimentales, en los que se implantó la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de LVS, registraron niveles de comprensión y de producción de locuciones verbales somáticas estadísticamente superiores a los alcanzados en los grupos de control, así como en las pruebas de almacenamiento y recuperación realizadas cuatro semanas después de la instrucción; lo que demostraría que el aprendizaje resulta más efectivo activando las similitudes interlingüísticas y conceptuales entre la L1 y la LE del estudiante, y ofreciendo una enseñanza diversificada que cubra necesidades, estrategias de aprendizaje e intereses del alumnado. Por su parte, el análisis cualitativo de los fenómenos de comprensión, de producción y de recuperación de estas unidades léxicas observados durante la implementación experimental ha permitido concretizar las implicaciones a tener presentes para optimizar la enseñanza-aprendizaje de locuciones verbales somáticas, ofreciendo así una base sólida para futuras planificaciones didácticas que integren la fraseología en el aula de ELE. En tal sentido, se demuestra la necesidad de determinar previa instrucción los factores intralingüísticos de las LVS, los factores extralingüísticos producidos por la coyuntura LE-L1, el trasfondo cognoscitivo de los estudiantes y sus aptitudes procedimentales.

Abstract

Trotz der hohen Auftrittsfrequenz im Sprachgebrauch werden die Phraseologismen noch heutzutage – zum Teil aufgrund ihrer Beschaffenheit – spärlich und oberflächlich in ELE behandelt; nicht zuletzt kann die Unwissenheit dieser Einheiten für den Nichtmuttersprachler ein Hindernis in wirklichen, kommunikativen Situationen darstellen. Das vorliegende Forschungsprojekt hat sich das Ziel gesetzt, die Rezeptions-, Produktions- und Abrufprozesse von Phraseologismen aufzuzeigen, um schließlich ein didaktisches Konzept zu präsentieren, das das Lehren und Erlernen dieser lexikalischen Einheiten für Deutschmuttersprachler optimiert.

Der theoretische Teil dieser Forschungsarbeit umfasst vier Bereiche der theoretischen, angewandten und kontrastiven Linguistik: die phraseologische Einheit und ihre Behandlung in ELE, die bedeutungsbildenden Mechanismen aus kognitiver Perspektive, die allgemeinen Grundlagen des Lernprozesses sowie theoretisch begründete und praxisorientierte Vorschläge zum Lexik- und Phraseologieausbau in Fremdsprachen. Nach der Vorstellung der quantitativ-qualitativen Methodologie, wurde die experimentelle Untersuchung in drei Phasen unterteilt: die Herstellung eines kontrastiven, phraseologischen Korpus Spanisch-Deutsch, die Durchführung einer kognitiven Processingdiagnose und letztendlich die Übertragung deren Ergebnisse auf die Entwicklung einer Unterrichtseinheit. Diese wurde in der Mittel- und Oberstufe mit 110 deutschmuttersprachigen SchülerInnen implementiert, die ELE auf den Niveaus A1 und A2 lernen.

Laut der quantitativen Analyse erreichten die experimentellen Gruppen sowohl am Ende der Unterrichtseinheit als auch im Laufe eines Monats statistisch höhere Niveaus rezeptiver und produktiver Fertigkeiten als die Kontrollgruppen. Dadurch wurde bewiesen, dass der Lernprozess optimiert werden kann, indem die interlinguistischen und konzeptuellen Ähnlichkeiten zwischen der L1 und der Fremdsprache aktiviert werden und eine vielseitige Unterrichtsgestaltung angeboten wird, die die Bedürfnisse, Problemlösungsstrategien und Interessen der Schülerschaft abdeckt. Durch die qualitative Analyse der während der experimentellen Untersuchung beobachteten Rezeptions-, Produktions- und Abrufphänomene der Phraseologismen konnten diverse Implikationen zur Optimierung des Lehrens und Erlernens der spanischen Phraseologismen festgestellt werden, die als Basis für künftige didaktische Planungen dienen kann. In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, nicht nur die intralinguistischen Faktoren der Phraseologismen, sondern auch die aus der Zusammensetzung der Fremdsprache und der L1 des Lerners entstandenen, extralinguistischen Faktoren sowie den kognosziven Hintergrund als auch die Problemlösungsfertigkeiten der SchülerInnen vor der Unterrichtseinheit festzustellen und infolge auch zu berücksichtigen.

INTRODUCCIÓN

Las palabras no aparecen aisladas en el enunciado, sino que se combinan con otros elementos. Un ejemplo paradigmático de esta propiedad lo constituyen las construcciones léxicas en las que sus componentes se fijan, se repiten y son interiorizadas por la comunidad lingüística. Este es el caso de las unidades fraseológicas, lexías complejas con significado idiomático que recogen la visión del mundo de una comunidad lingüística determinada en una época concreta.

Estas unidades léxicas, cuya naturaleza idiomática y composición interna supone a menudo un obstáculo en la comprensión y la producción lingüística del hablante no nativo, no cuentan con la atención necesaria en los currículos ni en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de contar con una alta frecuencia de aparición en el discurso.

Para compensar esta carencia respecto de la enseñanza-aprendizaje que permita el desarrollo de la competencia léxica del estudiante de lenguas extranjeras, el presente trabajo pretende integrar, desde el marco de la lingüística cognitiva, los fundamentos teóricos de la fraseología con determinados principios generales del aprendizaje y específicos del aprendizaje de léxico y de las unidades fraseológicas; para ofrecer una propuesta didáctica que optimice la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas.

Objeto de estudio

El presente estudio se centra en las locuciones verbales somáticas del español (en lo sucesivo, LVS) y específicamente en cómo los hablantes nativos alemanes que aprenden español como lengua extranjera (en lo sucesivo, ELE) procesan y reproducen estas construcciones.

En una primera aproximación, las locuciones verbales somáticas pueden definirse como unidades léxicas compuestas fijadas por el sistema (Corpas Pastor, 1996), que desde el punto de vista sintáctico-funcional desempeñan la categoría sintagmática de un verbo (Mellado Blanco, 2004), desde el punto de vista semántico presentan idiomatidad y desde el punto de vista léxico incluyen al menos un somatismo o sustantivo que designa una parte del cuerpo humano o animal.

Conviene aclarar que la relación que tiene la población del presente estudio con el español es de aprendizaje y no de adquisición (Krashen, 1981), es decir, que nos encontramos ante hablantes de lengua materna alemana cuyo aprendizaje de ELE se inscribe en un contexto académico en el país de origen, sin intervalos de inmersión lingüística en comunidades hispanohablantes que puedan influir en la construcción de la interlengua.

Planteamiento del estado actual de la cuestión

Las LVS cuentan con una elevada frecuencia de aparición en el discurso de toda comunidad lingüística. No obstante, a menudo los hablantes de ELE poseen – en el mejor de los casos – un escaso repertorio fraseológico, y el desconocimiento de esta parcela léxica puede ocasionar que el usuario de ELE se encuentre con dificultades para desenvolverse en un intercambio lingüístico real.

El limitado dominio que estos hablantes de ELE tienen de las unidades fraseológicas (en lo sucesivo, UFs) se debe principalmente a la escasa atención que estas unidades léxicas reciben en las obras curriculares de referencia y a la extendida práctica de dichas obras de inscribir el dominio de UFs en los niveles superiores (C1-C2). Este tratamiento de la enseñanza-aprendizaje de la fraseología en obras como el Marco Común Europeo de Referencia (en lo sucesivo, MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en lo sucesivo, PCIC) repercute inexorablemente en la confección de currículos, métodos, manuales y exámenes de ELE, los cuales estructuran sus contenidos en base al principio cuantitativo-acumulativo, en detrimento del criterio de frecuencia de uso y de la funcionalidad comunicativa.

Una dificultad añadida en la comprensión y la producción de LVS reside en la propia naturaleza de estas unidades léxicas: al tratarse, desde el punto de vista semántico, de lexías complejas con carga idiomática (*sacarle los ojos a alguien*); y desde el punto de vista composicional, de estructuras fijas no exentas de determinadas variaciones (*andar con ojo*, *andar con cien ojos*¹); la enseñanza de LVS en el aula de ELE ha de guiarse por otras directrices didáctico-metodológicas que las aplicadas, por ejemplo, a la enseñanza de lexías simples. De ahí la necesidad impostergable de realizar análisis contrastivos interlingüísticos y de aplicar sus resultados a la confección de materiales para la enseñanza-aprendizaje de

¹ La variación está presente en numerosas LVS, si bien las posibilidades de combinatoria están lexicalizadas y son muy restringidas; **andar con diez ojos* o **andar con cien mil ojos* son gramaticales pero inaceptables.

fraseología, y al mismo tiempo, el requisito tanto de considerar durante dicha confección como de poner de relieve durante la instrucción aspectos como la composición morfosintáctica de las LVS, la posible fijación o variación de sus lexemas y la necesidad de adaptación de sus componentes a las exigencias del discurso.

Los trabajos realizados en la incipiente disciplina de la fraseología contrastiva español-alemán (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Mellado Blanco, 2004; *et al.*) muestran la existencia de analogías fraseológicas interlingüísticas entre el español y alemán, y ofrecen diversas clasificaciones de equivalencias según los tipos de analogía (idiomática, estructural, léxica, etc.) que presentan los pares fraseológicos interlingüísticos.

Además de los paralelismos interlingüísticos meramente formales, los análisis contrastivos realizados desde el paradigma de la semántica cognitiva revelan la existencia de estructuras conceptuales subyacentes compartidas por UFs semánticamente equivalentes en diferentes lenguas (Stępień, 2007). La presencia de estas estructuras conceptuales o esquemas de imagen (Johnson, 1987) paralelos salta a la vista en el caso de las UFs somáticas, debido a la corporalización inherente al género humano: las UFs somáticas, como los demás símbolos lingüísticos (Evans y Green, 2011 [2006]), surgen de la necesidad de adjudicar un ensamblaje compuesto por significado lingüístico-forma a un concepto resultante de la experiencia senso-perceptual (Mandler, 2004).

Dado que las unidades léxicas no se encuentran aisladas en el enunciado, en su aprendizaje tiene lugar un intrincado proceso gradual de relaciones formales, semánticas, pragmáticas y discursivas (Baralo, 2005 y 2007); así como conexiones sintagmáticas, hiponímicas-hiperonímicas, sinonímicas-antonímicas, holonímicas-meronímicas y solidaridades lexemáticas (Aitchison, 1987). Durante el proceso de construcción de la interlengua, el estudiante transfiere la información semántica y sintáctica asociada a las lexías de la L1 a los significantes de la LE (Jiang, 2004). Asimismo, la activación del léxico compartido en el estadio inicial del aprendizaje acelera los procesos de almacenamiento, anclaje y recuperación; además de proporcionar al estudiante seguridad mediante el reconocimiento de aquello que le resulta familiar (Ainciburu, 2011).

Por último, no hay que olvidar al protagonista de este proceso: el sujeto que aprende. Cada cerebro es único, cada individuo dispone de canales sensoriales de aprendizaje preferentes y emplea diversas estrategias en la resolución de problemas (Gardner, 1993).

Asimismo, las emociones y el contexto en el que tiene lugar la instrucción desempeñan un papel crucial todo proceso de aprendizaje (Caine y Caine, 1994 [1991]; Goleman, 1995; Spitzer, 2004; Bertoglia Richards, 2005). Todos estos aspectos que atañen a las aptitudes y a la psique del individuo a menudo se obvian a la hora de poner en escena cualquier unidad didáctica en el aula.

Objetivo de la investigación

La presente investigación tiene como objetivo último la elaboración de una propuesta didáctica fundamentada en los principios de la lingüística cognitiva que optimice la enseñanza-aprendizaje de LVS en ELE en el caso de estudiantes nativos alemanes.

El camino hacia dicha meta comienza con la realización de un análisis contrastivo de LVS español-alemán y la posterior aplicación de sus resultados a un diagnóstico inicial de procesamiento de LVS en hablantes nativos alemanes, para concluir con el diseño de una propuesta didáctica de implementación en el aula con alumnos alemanes de educación secundaria y bachillerato, y cuya validez se verifica posteriormente en base a los resultados obtenidos por los grupos experimentales y los grupos de control.

En el diagnóstico inicial de procesamiento de LVS participan hablantes nativos alemanes sin conocimientos previos de español y en el análisis de resultados obtenidos de las entrevistas realizadas se aplica una metodología cualitativa.

En la puesta en práctica de la propuesta didáctica participan 110 alumnos alemanes que aprenden ELE en el centro Stadtteilschule Niendorf de Hamburgo, de edades comprendidas entre los 15 y 19 años. Los participantes se distribuyen en tres grupos experimentales y tres grupos de control, de los niveles A1 (dos grupos del curso 11º) y A2 (dos grupos del curso 10º y dos grupos del curso 13º). En el análisis de resultados de la propuesta didáctica se aplica una metodología mixta cuantitativa-cualitativa, en tanto en cuanto se recogen puntuaciones de diversas pruebas que se someten a análisis estadístico, así como testimonios de los participantes que merecen una valoración cualitativa.

Justificación de la investigación

Los motivos que impulsan la realización de esta investigación son, en primer lugar, la escasa atención y el deficiente tratamiento que recibe la fraseología en el aprendizaje de ELE, y las consecuencias que dicho tratamiento puede tener en un intercambio lingüístico; y en segundo lugar, la inexistencia de propuestas actuales que potencien el efecto del aprendizaje de estas unidades en base a los trabajos empíricos de fraseología contrastiva, los fundamentos teóricos de la semántica cognitiva y los principios específicos de aprendizaje de léxico y de fraseología vigentes.

Por una parte, algunas obras de referencia ya exigen al usuario desde el nivel A2 que sea capaz de comprender y reproducir conversaciones informales sobre actividades cotidianas, tiempo libre, trabajo, gustos e intereses (PCIC, 2008); situaciones comunicativas en las que se registra una elevada aparición de UFs. No obstante, los métodos de enseñanza no contemplan la enseñanza-aprendizaje de fraseología hasta los niveles superiores (C1 y C2). En los niveles previos tiene lugar un aprendizaje funcional de la LE, impregnado de literalidad y univocidad semántica, y marcado por la ausencia de construcciones que presenten opacidad y ambigüedad. En consecuencia, en los estadios A1-B1 el estudiante está expuesto a una versión destilada de la LE que aprende, y la experiencia docente nos ha mostrado que la acumulación de contenidos léxicos y gramaticales no garantiza el éxito de un intercambio lingüístico en situaciones comunicativas reales. De ahí la necesidad de comenzar a introducir las UFs ya en niveles tempranos, puesto que prescindir de ellas supondría obviar gran parte del repertorio léxico de la LE.

Por otra parte, en la última década han visto la luz numerosos trabajos descriptivos en el terreno de la fraseología española (García-Page, 2008; Penadés Martínez, 2012), la fraseología contrastiva alemán-español (Larreta Zulategui, 2001; Mellado Blanco, 2004; Bustos Plaza, 2005; Balzer et. al, 2009; Schemann et. al, 2013) y la fraseología somática (Stępień, 2007; Olza moreno, 2011 y 2014). Asimismo, desde fines del siglo pasado el creciente interés por comprender el funcionamiento de la mente humana y su relación con el lenguaje han dado lugar a estudios teóricos en el ámbito de la semántica cognitiva (Fauconnier, 2003 [1997]; Cuenca y Hilferty, 2007 [1999]; Talmy, 2000; Evans y Green, 2011 [2006]; Lakoff, 2010; Muñoz Tobar, 2012), la neurociencia y el aprendizaje (Spitzer, 2004; Bertoglia Richards, 2005; Carretero, 2005; Fogarty, 2009 [2001]; Ortiz, 2009), así como el aprendizaje específico de léxico (Gairns y Redman, 1986; Aitchison, 1987; Lewis,

1997; Luque Durán, 1998 y 2004; Jiang, 2004; Baralo Ottonello, 2005 y 2007) y de fraseología (Martínez Pérez y Plaza Trenado, 1992; Sevilla Muñoz y González Rodríguez, 1994-1995; Vigara Tauste, 1996; Morvay, 1997; Lewis, 1993 y 1997; Penadés Martínez, 1999; Forment Fernández, 1998 y 2000; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008; Timofeeva Timofeev, 2013).

Ahora bien, en la actualidad carecemos de propuestas didácticas para el aprendizaje de fraseología somática del español que implementen las aportaciones anteriormente mencionadas en cada una de estas disciplinas; aportaciones que, de incorporarse a la confección de materiales didácticos e integrarse en el aula de ELE, potenciarían el efecto del aprendizaje:

En primer lugar, los recientes catálogos fraseológicos español-alemán pueden emplearse como fuente de extracción en la confección de un corpus contrastivo de UFs somáticas y, dada la demostrada existencia de analogías fraseológicas interlingüísticas, proseguir con una clasificación de los pares fraseológicos según su grado de analogía formal permitiría ajustar la gradación de las UFs somáticas a los diversos estadios de la interlengua.

En segundo lugar, la aplicación de principios cognitivos como la naturaleza del símbolo lingüístico (Evans y Green, 2011 [2006]) y la existencia de modelos cognitivos idealizados (Lakoff, 1982) resultan claves a la hora de descubrir estructuras conceptuales subyacentes latentes en los pares fraseológicos interlingüísticos (Stępień, 2007) y de entender los procesos que tienen lugar en la construcción del significado lingüístico (Fillmore, 1982; Langacker, 1987; Fauconnier, 1994, 2003 [1997]; Sweetser, 1999; Talmy, 2000; Fauconnier y Turner, 2002) de las UFs.

En tercer lugar, hasta la fecha se han presentado numerosos modelos teóricos que tratan de explicar el proceso de aprendizaje de léxico, así como parámetros a tener en cuenta en su enseñanza-aprendizaje. No obstante, resta aún la aplicación de fundamentos teóricos y consideraciones didáctico-metodológicas a la enseñanza-aprendizaje de fraseología somática del español.

La propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de LVS del español que aquí se presenta ha de entenderse como un producto, resultado de un estudio interdisciplinar que integra la lingüística teórica, la lingüística contrastiva, la lingüística aplicada a la enseñanza de LE, la neurología, la lexicografía, la metodología de investigación y la estadística aplicada

a la lingüística. Tal interdisciplinareidad permite llegar al fondo de la cuestión en lo que concierne a los procesos de comprensión, de producción y de recuperación de LVS por parte de estudiantes nativos alemanes de ELE, ofreciendo así una base empírica para estudios futuros en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE y para la confección de materiales didácticos dispuestos a tal fin.

Además de la propia propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje, de especial interés para la aplicación directa a la enseñanza-aprendizaje de ELE resulta el corpus fraseológico interlingüístico de LVS español-alemán, producto del análisis contrastivo, que recoge 276 LVS del español actual y sus respectivos equivalentes fraseológicos alemanes, clasificadas según su grado de analogía formal interlingüística y acompañadas de informaciones adicionales sobre el procesamiento cognitivo que experimentan los hablantes nativos alemanes al encontrarse con ellas en el discurso.

En cuanto a la polémica cuestión de cuándo introducir la enseñanza de UFs, los resultados obtenidos en las pruebas resultan estadísticamente significativos para afirmar que es beneficioso introducir la enseñanza-aprendizaje de fraseología ya en el nivel acceso (A1). De esta manera el estudiante emplea las piezas léxicas ya aprendidas y ancladas como andamio sobre el cual construir del repertorio léxico de manera cualitativa. Si bien existe una tendencia institucionalizada de introducir las UFs en los niveles intermedio y avanzado, retrasar el aprendizaje de las UFs no conlleva una reducción del esfuerzo cognitivo del estudiante, sino el desaprovechamiento de oportunidades para ampliar y afianzar las de redes léxicas, así como para desarrollar las estrategias necesarias para desenvolverse en intercambios lingüísticos reales.

Por último, dado que los resultados estadísticamente significativos obtenidos en las pruebas confirman la validez de la propuesta didáctica, las directrices empleadas en su confección y su implementación permiten abrir nuevos campos de investigación en el terreno poco explorado de la enseñanza-aprendizaje de fraseología en ELE, a saber, mediante la aplicación de tales directrices a la elaboración de propuestas didácticas de UFs españolas para alumnos de otra L1 diferente del alemán.

Preguntas de investigación

Teniendo en mente el objetivo último de la investigación, a saber, elaborar una propuesta didáctica para estudiantes nativos alemanes que optimice la enseñanza-aprendizaje de LVS en ELE; el principal interrogante a resolver es qué factores influyen en el éxito de la comprensión y la producción de LVS. Así pues, nos planteamos diversas preguntas de investigación.

Preguntas de investigación que atañen a la comprensión de LVS previa instrucción, es decir, cuando el sujeto se encuentra con una LVS hasta entonces desconocida en el discurso oral u escrito:

1. ¿Qué factores intervienen en la comprensión de una LVS española en el hablante nativo alemán? Dado que los trabajos realizados en el ámbito de la fraseología contrastiva muestran la existencia de paralelismos formales entre las UF's alemanas y españolas, se intuye que a mayor analogía formal interlingüística, mayor será el éxito en la comprensión de LVS desconocidas. Tampoco hay que olvidar la presencia de estructuras conceptuales subyacentes en las LVS somáticas, así como la existencia de paralelismos en dichos esquemas cognitivos. Así pues, para que se produzca la comprensión de una LVS desconocida, ¿ejerce uno de estos factores – la semejanza formal interlingüística o la naturaleza del esquema cognitivo subyacente a la LVS española – una influencia más acusada en la comprensión?
2. ¿En qué medida la contextualización de una LVS desconocida facilita u obstaculiza su comprensión? Sabemos que las palabras no aparecen aisladas y que el significado lingüístico de una unidad léxica se redefine en función a sus elementos colindantes. Si el contexto en el que aparece una LVS aporta al receptor diversas informaciones, sería lícito pensar que la contextualización de una LVS desconocida aumenta las probabilidades de éxito en la comprensión. Ahora bien, la experiencia docente y la propia experiencia como aprendientes de LE nos enseña que para un hablante no nativo la tarea de determinar dónde empieza y dónde acaba una UF, así como los elementos de los que se compone, es sumamente compleja. Si bien el contexto puede ofrecer datos sobre el significado lingüístico de las LVS, también cabe la posibilidad de que la abundancia de información dificulte o impida la labor de detectar su presencia en el discurso.

Preguntas de investigación relativas a la producción de LVS previa instrucción, es decir, cuando el sujeto trata de formular una LVS que aún no ha aprendido:

3. ¿En qué medida puede el sujeto producir con éxito LVS desconocidas? Dada la fijación y la idiomatización de las LVS, resulta evidente que la probabilidad de que el estudiante produzca LVS desconocidas con éxito es prácticamente inexistente. No obstante, sobre todo en los niveles iniciales el individuo tiende a realizar traducciones literales de los conceptos que pretende expresar. Así pues, ¿cabe la posibilidad de que el sujeto, empleando estrategias traductológicas, produzca correctamente LVS que le son desconocidas? Y en caso afirmativo, ¿de qué depende el éxito en la producción de dichas LVS?

Preguntas de investigación que atañen a la comprensión y a la producción de LVS tras la implementación de la propuesta didáctica:

4. ¿De qué manera se puede optimizar y potenciar la eficacia de la enseñanza-aprendizaje de LVS? Si la confección de materiales y la puesta en práctica en el aula de ELE se guía por los resultados de un análisis contrastivo y de un diagnóstico de procesamiento, además de regirse por los principios generales del aprendizaje y de basarse en propuestas de actuación de aprendizaje de léxico y de fraseología, ¿cabe esperar mayores niveles de comprensión y de producción de LVS al término de la instrucción, respecto de una propuesta didáctica que obvie estas consideraciones? Asimismo, si dicha propuesta de enseñanza-aprendizaje resulta más eficaz, ¿se mantendrían los niveles alcanzados si los estudiantes realizasen una segunda prueba de comprensión y de producción de LVS al cabo del tiempo?

Preguntas de investigación relacionadas con la influencia que los aspectos intralingüísticos e intralingüísticos de las LVS tienen en la producción tras la instrucción:

5. En el plano interlingüístico, ¿de qué depende el éxito en la producción de LVS? Dado que sobre todo en los niveles iniciales el usuario se apoya en su L1 para la producción, se intuye que el éxito en la producción de LVS está indiscutiblemente ligado al grado de analogía formal interlingüística que presentan los pares fraseológicos.

6. En el plano intralingüístico, ¿de qué depende el éxito en la producción de LVS? A diferencia de las formas pluriverbales – combinaciones fijas–, algunas LVS cuentan con una dificultad añadida para el estudiante: la necesidad de adaptar uno – o más – desus elementos a las exigencias del discurso. Conjugación del verbo según la persona, el número, el tiempo y el modo es un requisito de todas las locuciones verbales; pero en ocasiones las locuciones cuentan con otros elementos que precisan adaptación al discurso (pronombres posesivos, reflexivos, de indirecto, etc.). Estas exigencias de adaptación comportan una dificultad añadida para el estudiante, de ahí que nos preguntemos si el éxito en la producción de LVS, independientemente de los paralelismos interlingüísticos formales entre una LVS española y su equivalente alemán, depende del grado de fijación o de variabilidad de sus componentes, así como de las exigencias de adaptación al discurso.

Hipótesis de investigación

Las preguntas de investigación anteriores se han concretizado en las siguientes hipótesis de investigación.

- Hipótesis de comprensión previa instrucción
 1. El grado de analogía formal interlingüística entre los pares fraseológicos influye en la comprensión de LVS previa instrucción: a mayor analogía formal, mayores serán los niveles de comprensión de LVS previa instrucción. (Pregunta 1)
 2. La naturaleza del esquema cognitivo subyacente a una LVS española influye en la comprensión previa instrucción: a mayor accesibilidad al esquema cognitivo, mayores serán los niveles de comprensión de LVS previa instrucción. (Pregunta 1)
 3. Los elementos adyacentes a la LVS pueden dificultar u obstaculizar la comprensión previa instrucción: si las LVS desconocidas se presentan aisladas, los niveles de comprensión serán mayores que cuando se presentan insertadas en un discurso sin que el sujeto tenga constancia de la posible existencia de UFs en dicho discurso y de la naturaleza de tales unidades. (Pregunta 2)
 4. Si las LVS desconocidas se presentan contextualizadas, los niveles de comprensión serán mayores que cuando éstas se presentan en su forma aislada, siempre y cuando el

informante tenga constancia de la presencia de UFs en el discurso donde se insertan y de la naturaleza de tales unidades. (Pregunta 2)

■ Hipótesis de producción previa instrucción

5. El grado de analogía formal interlingüística de los pares fraseológicos juega un papel decisivo en la producción previa instrucción: a mayor analogía formal, mayor será el éxito de producción de LVS previa instrucción. (Pregunta 3)

■ Hipótesis de comprensión y de producción relacionadas con la intervención didáctica

6. Tras una instrucción basada en los resultados del análisis contrastivo y el diagnóstico inicial de procesamiento y guiada por los principios de intervención educativa constructivistas, los fundamentos generales del aprendizaje y los principios específicos del aprendizaje de léxico y de fraseología, la mejoría en los niveles de comprensión de LVS será mayor en los grupos experimentales que en sus respectivos grupos de control. (Pregunta 4)
7. Tras dicha instrucción, la mejoría en los niveles de producción de LVS será mayor en los grupos experimentales que en sus respectivos grupos de control. (Pregunta 4)
8. Pasado un mes de la instrucción, el grupo experimental presentará mayores niveles de comprensión y de producción de LVS que el grupo de control. (Pregunta 4)

■ Hipótesis de producción relacionadas con aspectos inter- e intralingüísticos de las LVS

9. El grado de analogía formal interlingüística juega un papel decisivo en la producción de LVS: los niveles de producción tras la instrucción serán más altos a mayor grado de analogía formal interlingüística entre las LVS españolas y sus respectivos equivalentes fraseológicos alemanes. (Pregunta 5)
10. La cantidad y el tipo de adaptaciones que requieren los componentes de las LVS a las exigencias del discurso influyen en el éxito de la producción: los niveles de producción tras la instrucción serán más altos en LVS donde sólo el verbo de la locución requiere adaptación al discurso (*hablar por los codos* o *ir de boca en boca*, en las que el verbo ha de ser conjugado) que en LVS que poseen más casillas vacías o actantes, es decir, componentes que exigen ajustes adicionales al contexto (*ponerse en manos de 'alguien'* o *partir-le el corazón a 'alguien'*). (Pregunta 6)

Estructura de la investigación

Esta tesis doctoral se divide en tres partes, precedidas del presente apartado introductorio².

La PARTE I presenta el ESTADO DE LA CUESTIÓN y se compone de cuatro capítulos. El primer capítulo se centra en la fraseología y en él se exponen los trabajos realizados en los ámbitos fraseológicos español (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996) y alemán (Matešić, 1993; Holzinger, 1993; Palm, 2007 [1997]), así como en el terreno de la fraseología contrastiva entre ambas lenguas (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Mellado Blanco, 2004; Stępień, 2007). Posteriormente se perfilan los rasgos definitorios, las funciones y las clasificaciones tipológicas de las UFs (Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; López Roig, 2002; Mellado Blanco, 2004; Penadés Martínez, 2012); profundizando finalmente en las características de la locución verbal (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Melendo, 1965; Suprun, 1970; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1998; García-Page, 2008) y las UFs somáticas (Mellado Blanco, 2004; Olza Moreno, 2011 y 2014).

El segundo capítulo se ocupa del tratamiento que recibe la fraseología en ELE. Se expone, en primer lugar, la atención que el MCER (2002) presta a las UFs y el tratamiento que éstas reciben en el PCIC (2008). A continuación se presentan los planes curriculares de enseñanza de lenguas extranjeras y ELE en los centros escolares de Hamburgo. Por último, se analizan varios métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE que en la actualidad cuentan con un uso extendido en los centros alemanes de educación secundaria y bachillerato, con objeto de determinar el tratamiento que éstos realizan de la fraseología.

El tercer capítulo se centra en la construcción de significado de la unidad léxica. La piedra angular este capítulo es la noción de símbolo lingüístico introducida por Evans y Green (2011 [2006]) desde marco cognitivo, y su potencial a la hora de entender los mecanismos que tienen lugar en la construcción del significado de las UFs (Fillmore, 1982; Langacker, 1987; Fauconnier, 1994, 2003 [1997]; Sweetser, 1999; Talmy, 2000; Fauconnier y Turner, 2002), así como los procesos de génesis y lexicalización de éstas unidades.

² La redacción del presente trabajo se ha guiado por las pautas de escritura académica recogidas en Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera (2013).

El cuarto capítulo está dedicado al fenómeno del aprendizaje y en él se plasman, en primer lugar, las consideraciones generales sobre dicho proceso que se derivan de la fisiología y del funcionamiento cerebral (Caine y Caine, 1994 [1991]; LeDoux, 1994; Spitzer, 2004; Ortiz, 2009; Fogarty, 2009 [2001]; *et al.*). A continuación se presentan diversos modelos teóricos que explican el proceso de aprendizaje de lenguas (Krashen, 1981; Carretero, 2009; Gass, 2008; *et al.*), así como los fundamentos teóricos y los estudios empíricos relativos a la construcción de la competencia léxica en LE (Gairns y Redman, 1986; Aitchison, 2003 [1987]; Richards, 1976; Lewis, 1997; Luque Durán, 1998, 2004; Jiang, 2004; Baralo Ottonello, 2005, 2007; Ainciburu, 2008, 2011). Posteriormente se presentan los fundamentos teóricos (García-Page, 1996; Morvay, 1997; Penadés Martínez, 1998, 1999; Ruiz Gurillo, 2001; Fernández Prieto, 2004) y las investigaciones empíricas que giran en torno a la construcción de la competencia fraseológica en LE (Kövecses y Szabó, 1996; Boers, 2000; Luciani, 2001; Eyckmans, Stengers y Boers, 2009), así como propuestas de actuación en la enseñanza-aprendizaje de UF's en LE (Martínez Pérez y Plaza Trenado, 1992; Sevilla Muñoz y González Rodríguez, 1994-1995; Vigara Tauste, 1996; Morvay, 1997; Lewis, 1993, 1997; Penadés Martínez, 1999; Forment Fernández, 1998, 2000; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008; Timofeeva Timofeev, 2013). El capítulo se cierra con una síntesis de las cuestiones abordadas en el transcurso del ESTADO DE LA CUESTIÓN.

La PARTE II recoge la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL y se compone de cuatro capítulos. En el capítulo 5 se presenta la metodología aplicada en la fase experimental, a saber, las preguntas de investigación y las hipótesis que se derivan de éstas, las directrices del análisis cuantitativo-cualitativo de resultados y las tres fases en las que se divide la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL.

El capítulo 6 se centra en la primera fase de la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL: el análisis contrastivo español-alemán de LVS. Así pues, recoge las pautas que se han seguido en la elección de las fuentes de extracción, los criterios de selección de LVS, los parámetros de búsqueda de equivalencias interlingüísticas y los criterios ortotipográficos empleados en la presentación del corpus. Posteriormente se presentan los resultados del análisis contrastivo.

En el capítulo 7 se presenta la segunda fase de la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL: el diagnóstico inicial de procesamiento cognitivo de LVS. Se describe la muestra de participantes involucrada en el diagnóstico y se exponen las pautas adoptadas en las entrevistas para la recogida de datos. Por último, se presenta la clasificación de LVS por

niveles de referencia; producto del análisis contrastivo y del diagnóstico de procesamiento, y que servirá de base en la confección de la propuesta didáctica.

En el capítulo 8 se plantea la tercera y última fase de la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL: la propuesta didáctica. Aquí se describe la muestra de sujetos participantes, el diseño de las pruebas previas y posteriores a la instrucción, el diseño de materiales de instrucción y la puesta en práctica en el aula. Se presentan también los tipos de medición y los criterios de presentación de resultados. Por último, se exponen los resultados de las pruebas previas y posteriores a la instrucción de cada grupo de participantes.

La PARTE III recoge la discusión de resultados y consta de dos capítulos. El capítulo 9 presenta el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en las pruebas previas y posteriores a la instrucción y las diez hipótesis de investigación se someten a falsación. Posteriormente se expone el análisis cualitativo de los fenómenos de comprensión, de producción y de almacenamiento observados durante la fase experimental en el aula. Por último, se exponen las implicaciones que los resultados obtenidos y los fenómenos observados tienen para la enseñanza-aprendizaje de LVS.

Las conclusiones de la investigación se plasman en los capítulos 10 y 11, redactados en español y en alemán respectivamente. En el capítulo 12 se presenta un resumen de la investigación en inglés. Por último se incluye la bibliografía citada y consultada, así como los anexos pertenecientes al ESTADO DE LA CUESTIÓN y a la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL.

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. LA UNIDAD FRASEOLÓGICA

La lengua sin ellos [i.e. los refranes] es un producto artificial, casi diría de plástico; cosa que[,] como las mujeres sintéticas y los hombres simbólicos[,] no vale gran cosa.
Károly Morvay¹

En cualquier lengua las palabras no aparecen aisladas, sino que se combinan con otros elementos del enunciado. En muchas ocasiones esos elementos se fijan, dando lugar a construcciones más o menos estables que se repiten y son interiorizadas por una comunidad lingüística. Estas construcciones, las unidades fraseológicas, a menudo recogen la visión del mundo de una época concreta dentro de una comunidad determinada de hablantes.

Las unidades fraseológicas, a medio camino entre lo netamente lingüístico y lo sociolingüístico, presentan a menudo para el hablante no nativo mayor dificultad de comprensión y de producción que las lexías simples. Esta es una de las razones por las que cuentan con escasa atención en los planes de estudio de español como LE.

En los primeros niveles de aprendizaje de una LE se pretende que el usuario alcance progresivamente un conocimiento funcional de ésta, de ahí que en las aulas se tematicen aquellos contenidos necesarios para que el estudiante sea capaz de desenvolverse en intercambios sociales recurrentes en la vida diaria. Sin embargo, la realidad lingüística es otra bien distinta: las unidades fraseológicas cuentan con una alta frecuencia de uso en el discurso y están presentes en toda situación comunicativa oral o escrita de corte informal. Se trata, pues, de las unidades léxicas más próximas a la realidad social, cultural y lingüística de una comunidad de hablantes.

Con objeto de esclarecer a lo largo de esta investigación las cuestiones que giran en torno a la fraseología en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, este capítulo está dedicado a explorar la naturaleza de las unidades fraseológicas. El capítulo se desglosa como sigue: en primer lugar se realiza un breve recorrido por la disciplina fraseológica en el ámbito teórico hispanohablante (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas

¹ Morvay (1997:431).

Pastor, 1996) y en el alemán (Matešić, 1993; Holzinger, 1993; Palm, 2007 [1997]), así como aquellas investigaciones realizadas en el terreno de la fraseología contrastiva español-alemán (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Mellado Blanco, 2004; Stępień, 2007) (§1.1). A continuación se exponen los rasgos definitorios de las unidades fraseológicas, así como las funciones que desempeñan en el discurso y las clasificaciones tipológicas de UFs más relevantes (Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; López Roig, 2002; Mellado Blanco, 2004; Penadés Martínez, 2012) (§1.2). Seguidamente se profundiza en la naturaleza de las locuciones (Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1997; Wotjak, 1998b; Larreta Zulategui, 2001; García-Page, 2008; Penadés Martínez, 2011, 2012), dedicando el último apartado a las unidades fraseológicas que ocupan la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL de esta investigación: las locuciones verbales (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Melendo, 1965; Suprun, 1970; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1998; García-Page, 2008) (§1.3). Por último, se aborda la parcela de la fraseología somática, exponiendo su relación con la corporalización humana así como los rasgos definitorios de aquellas UFs que contienen somatismos (Mellado Blanco, 2004; Olza Moreno, 2011) (§1.4).

1.1. La fraseología: disciplina y objeto de estudio

Aunque la mayoría de los investigadores coinciden en situar la fraseología como subdisciplina de la lexicografía, su objeto de estudio no está claramente delimitado ni existe una terminología consensuada, debido a la aparición relativamente actual de este campo, al trasfondo académico y a las inclinaciones de los lingüistas, así como a la complejidad y diversidad de las unidades fraseológicas.

1.1.1. Fraseología en el ámbito teórico hispanohablante

La fraseología en España como disciplina lingüística comenzó a despegar en la década de los cincuenta con los estudios de Casares Sánchez (1992 [1950]), a los que posteriormente se sumarían las aportaciones de Zuluaga Ospina (1980), Carneado Moré y Tristá Pérez (1985) y Corpas Pastor (1996). A pesar de los avances que han ido sucediéndose en el ámbito fraseológico, especialmente en lo que respecta a los trabajos destinados a la confección de catálogos lexicográficos, aún sigue sin existir acuerdo unánime en cuanto al objeto de estudio de la fraseología ni se ha propuesto una taxonomía de estas unidades léxicas que agrade a todos los autores.

La primera propuesta tipológica de unidades fraseológicas, realizada por Casares Sánchez, separa las locuciones (*tomar el olivo*) de las fórmulas pluriverbales (y divide estas últimas en frases proverbiales, por ejemplo, *en menos que canta un gallo*, y refranes, por ejemplo, *A quien madruga, Dios ayuda*), si bien las fronteras entre ambas no quedan claramente delimitadas. Según Casares Sánchez (1992 [1950]: 170), una locución es aquella “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”, mientras que las formas pluriverbales son entidades léxicas autónomas, que en el discurso no desempeñan la función de elemento oracional, sino que constituyen una oración principal por sí misma. En la tipología propuesta por Casares Sánchez, locuciones y fórmulas pluriverbales podrían dividirse en diferentes subcategorías²:

² Clasificación ampliada en Anexo I: Clasificación tipológica de las UF's según Casares Sánchez (1992 [1950]).

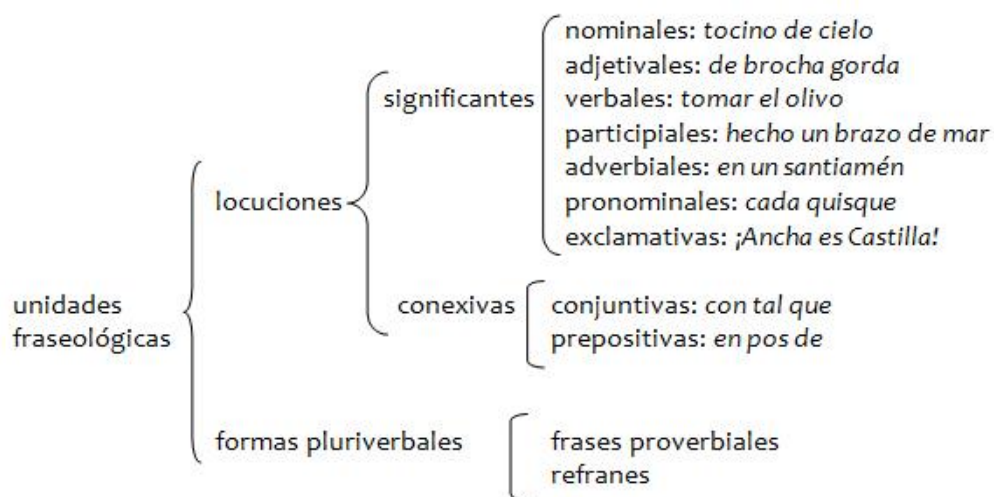


Gráfico 1: Clasificación tipológica de UFs según Casares Sánchez (1992 [1950])

Zuluaga Ospina (1980) entiende por unidad fraseológica o expresión fija aquella combinación de palabras que va desde los dos lexemas a la oración completa. Su clasificación de unidades fraseológicas está basada en su estructura interna y en el valor semántico que adquieren en el discurso. Distingue, pues, entre locuciones (por ejemplo, *dar calabazas*) y enunciados fraseológicos (*un clavo saca otro clavo*); las primeras son expresiones fijas que necesitan combinarse con otros elementos discursivos, mientras que los segundos constituyen por sí mismos enunciados completos. Respeta, por tanto, la taxonomía propuesta previamente por Casares Sánchez, si bien difiere de éste en las subcategorías que pueden encontrarse dentro de las locuciones³:

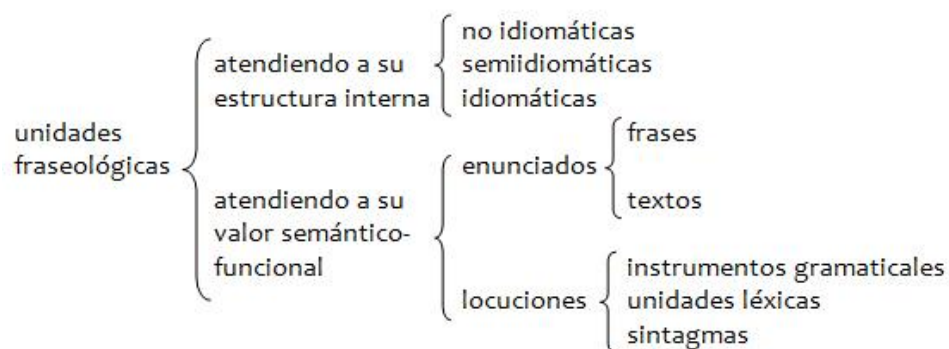


Gráfico 2: Clasificación tipológica de UFs según Zuluaga Ospina (1980)

En la década de los ochenta y de manera paralela a Zuluaga, Carneado Moré y Tristá Pérez (1985) desarrollaban su labor fraseológica en el Instituto de Literatura y Lingüística de La Habana. Carneado Moré (1985) propone una clasificación de unidades fraseológicas

³ Clasificación ampliada en Anexo II: Clasificación tipológica de las UFs según Zuluaga Ospina (1980).

atendiendo al grado de motivación⁴ y su estructura gramatical. Distingue entre adherencias (*perder la chaveta*), unidades (*buscar la boca*), combinaciones (*reinar el silencio*) y expresiones fraseológicas (*Chivo que rompe tambor con su pellejo paga*). Estas últimas coincidirían con las fórmulas pluriverbales de Casares Sánchez (1992 [1950]) o expresiones fijas de Zuluaga Ospina (1980), mientras que las tres primeras constituyen aquellas combinaciones de palabras en las que el grado de motivación de los elementos que las componen puede ser nulo (adherencias), relativo (unidades) o alto (combinaciones)⁵:

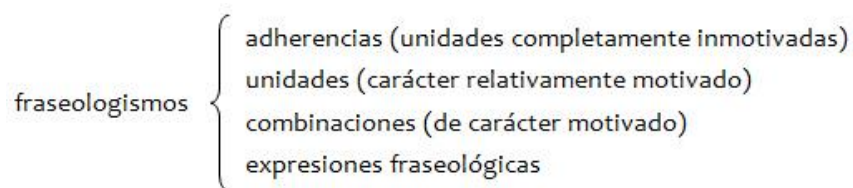


Gráfico 3: Clasificación tipológica de UF's según Carneado Moré (1985)

Por su parte, Tristá Pérez (1985) mantiene la taxonomía de Casares Sánchez (1992 [1950]), si bien subdivide las locuciones en dos bloques atendiendo a su estructura interna: fraseologismos con elemento identificador (*querer comerse el mundo*) y fraseologismos carentes de éste (*pisarle a alguien los talones*). Dicho elemento identificador indica si una unidad fraseológica puede ser considerada como tal: los fraseologismos en cuya estructura interna contienen tal indicador mínimo poseen significado fraseológico o idiomático, mientras que en aquellos que no lo poseen el significado fraseológico es transparente. Su distinción entre uno u otro tipo de locuciones se rige por el criterio de idiomaticidad, que posteriormente propondrán otros autores (Corpas Pastor, 1996).

Los estudios más actuales de fraseología han definido la fraseología como subdisciplina de la lexicología que se ocupa de aquellas “estructuras prefabricadas de las que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas” Corpas Pastor (1996:14). Según López Roig (2002:23), la fraseología “se ocupa de estudiar una clase especial de unidades de la lengua, las unidades fraseológicas⁶ o fraseologismos, que se caracterizan por ser combinaciones fijas (o relativamente fijas) de palabras y reproducibles en el momento del habla”. Gerd Wotjak (2000, 1998b), fraseólogo alemán cuya línea de investigación se ha centrado principalmente en el ámbito de la fraseología española, defiende que:

⁴Grado de motivación de los elementos que las componen.

⁵ Clasificación ampliada en Anexo III: Clasificación tipológica de las UF's según Carneado Moré (1985).

⁶En las investigaciones de fraseología desarrolladas en el ámbito hispano está más extendido el término unidad fraseológica (UF).

Si dos o más palabras reaparecen repetidas veces en un mismo texto o en varios textos en idéntica combinación, constituyendo una unidad léxica compleja, usual y recurrente, pueden llamarse unidades fraseológicas, pues es un elemento prefabricado del discurso, de texto repetido, que se reproduce tal cual en su forma memorizada al igual que cualquier lexema no combinado y no se produce por la combinación de varios lexemas (Wotjak, 1998b:57).

Si se acude a la cuarta acepción del lema fraseología del DRAE⁷, esta disciplina se define como la “parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas” (2012 *s.v. fraseología*), mientras que en la quinta acepción, que hace referencia al objeto de estudio de dicha disciplina, aparece la fraseología como el “conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo” (2012, *s.v. fraseología*).

Las numerosas definiciones expuestas por los fraseólogos del ámbito español parecen coincidir en que la fraseología es una subdisciplina de la lexicología, y por ende de la lingüística, cuyo objeto de estudio son aquellas construcciones más o menos fijas, frecuentes y dotadas de significado idiomático.

1.1.2. Fraseología en el ámbito teórico alemán

En el ámbito germánico existe cierta polémica en lo que respecta a los rasgos sintácticos y semánticos que ha de poseer un fraseologismo para ser considerado como tal. Matešić (1983) opina que un fraseologismo debe, sintácticamente, formar por sí mismo una oración (*ins Grass beißen*⁸), y semánticamente, todos los lexemas que lo componen tienen que haber sufrido una transformación semántica. Para otros fraseólogos (Steffens, 1986) basta con que uno de sus constituyentes haya experimentado un desplazamiento de significado para que un fraseologismo sea considerado como tal:

Phraseologismen sind mehrgliedrige Wortverbindungen, von deren Komponenten mindestens eine semantisch umgedeutet worden ist, die in Struktur und lexikalischer Besetzung relativ stabil sind, reproduziert werden und die als nicht festgeprägte Sätze oder Sätze mit Kontextanschluß fungieren, ohne allein einen eigenen zu bilden (Steffens, 1986:25).⁹

⁷ Se ha trabajado con la 22ª edición, impresa en 2001. La versión en línea consultada fue actualizada de manera íntegra en 2012. De ahí que se haya anotado esta última fecha como referencia bibliográfica.

⁸ Significado literal: morder la hierba; significado fraseológico: morir.

⁹ “Los fraseologismos son combinaciones de varias palabras, de cuyos componentes al menos uno de ellos ha sufrido una modificación de su significado. Son reproducidos, su estructura y ocupación léxica es relativamente

Por su parte, Holzinger (1993) entiende por fraseologismo aquella combinación fija de al menos dos palabras, empleada en una comunidad lingüística, y cuyo significado no es deducible - o no plenamente deducible - mediante la unión semántica y/o sintáctica de los diferentes elementos que la componen:

Als Phraseologismus (auch: phraseologische Wendung, phraseologischer Ausdruck, Phraseolexem o.ä) wird allgemein eine in einer Sprachgemeinschaft verwendete feste Verbindung von mindestens zwei Wörtern verstanden, deren Bedeutung nicht [...] aus der semantischen und/oder syntaktisch regulären Verknüpfung ihrer einzelnen Elemente resultiert (Holzinger, 1993:155).¹⁰

Palm (2007 [1997]) define la fraseología como la ciencia o disciplina que se encarga de las combinaciones de palabras que, en una oración o sistema, adquieren una función y un significado propio de palabras aisladas: “Die Phraseologie ist die Wissenschaft oder Lehre von den festen Wortverbindungen einer Sprache, die in System und Satz Funktion und Bedeutung einzelner Wörter (Lexeme) übernehmen können” (Palm, 2007 [1997]:1). Para la autora, los fraseologismos (FR)¹¹ están presentes en la actividad lingüística o comunicativa, otorgan un tratamiento concreto al mundo que nos rodea y amplían el repertorio léxico de una lengua: “Phraseologismen [sind] ein Mittel zur Erweiterung des Wortschatzes, zur Benennung (Nomination) und Verarbeitung der Welt in der menschlichen Sprachtätigkeit” (Palm, 2007 [1997]:1)¹². Además, los fraseologismos reflejan principalmente procesos mentales, emociones, actitudes, comportamientos; de ahí que actualmente se considere la fraseología como parte del léxico mental de una lengua: “Was vorzugsweise durch Phraseologismen verarbeitet wird, sind mentale Größen, wie Emotionen, Einstellungen, (negative) Verhaltensweisen, man spricht deshalb neuerdings vom mentalen Lexikon einer Sprache im Zusammenhang mit der Phraseologie” (Palm, 2007 [1997]:1)¹³.

En lo que sí coinciden los fraseólogos del ámbito germánico es en el hecho de que todos los fraseologismos han de ser plurilexemáticos (estar compuestos por varios lexemas) y

estable y actúan como oraciones no marcadas por su contexto, ya que construyen el suyo propio.” (Traducción de la autora)

¹⁰ “En general se entiende por fraseologismo (también: giro fraseológico, expresión fraseológica, fraseolexema, etc.) una combinación fija de al menos dos palabras empleada en una comunidad lingüística, cuyo significado no es el resultado de la simple unión semántica y/o sintáctica de los elementos aislados.” (Traducción de la autora)

¹¹ En las investigaciones realizadas en el ámbito germánico se emplean los términos fraseologismo (Phraseologismus), giro fraseológico (phraseologische Wendung), expresión fraseológica (phraseologischer Ausdruck) y fraseolexema (Phraseolexem) para denominar a las UF; con indiscutible predominio del primero (Burger, 1982, 2010 [1998]; Holzinger, 1993; Palm, 2007 [1997]; Larreta Zulategui, 2001).

¹² “Los fraseologismos son un medio de ampliar el vocabulario, de nombrar y tratar el mundo en la actividad lingüística humana.” (Traducción de la autora)

¹³ “Los fraseologismos tratan dimensiones mentales, como las emociones, las actitudes y comportamientos, de ahí que últimamente se hable del lexicón mental de una lengua en conexión con la fraseología.” (Traducción de la autora)

tener un significado unitario. Criterios adicionales para la identificación de un fraseologismo son: el grado de frecuencia de coaparición de los elementos que lo componen, el grado de variación de sus componentes, el grado de idiomatización y el grado de connotación o denotación de los lexemas.

1.1.3. Fraseología contrastiva español-alemán

La fraseología contrastiva (FC) se centra en el estudio de las similitudes y las diferencias existentes en los sistemas fraseológicos de dos lenguas, mediante la “comparación entre fraseologismos de una lengua origen (LO) y una lengua meta (LM)”¹⁴ como unidades del léxico que son, como unidades que pertenecen al sistema de una lengua.” (López Roig, 2002:57). El objetivo de la FC consiste en buscar equivalencias semánticas entre dos lenguas y aportar los resultados de sus investigaciones a diversas áreas de conocimiento, entre las que destacan la metodología y la didáctica de lenguas extranjeras, la lexicografía y la teoría y la práctica de la traducción.

Una de las investigaciones más influyentes en el ámbito de la FC alemán-español es la realizada por Barbara Wotjak (1998a), quien propone una clasificación de UFs en dos grupos: fraseolexemas¹⁵ en la LO con correspondiente fraseológico en la LM, y fraseolexemas en la LO sin correspondiente fraseológico en la LM.

- Fraseolexemas en la LO con correspondiente fraseológico en la LM:
 - Fraseologismos equivalentes y congruentes¹⁶, que coinciden tanto en el significado fraseológico¹⁷ como en el no-fraseológico¹⁸. Presentan, por tanto, la misma forma, imagen y estructura sintáctica:

Ej: *sich den Kopf zerbrechen*
 *romperse la cabeza*¹⁹

¹⁴ Nótese que en fraseología contrastiva se emplea la nomenclatura LO y LM para referirse a las dos lenguas involucradas en el análisis contrastivo, siendo esta última la lengua a reconstruir durante la fase onomasiológica.

¹⁵ Wotjak (1998a) emplea el término *Phraseolexem* para referirse a aquellas UFs idiomáticas con estructura no superior al sintagma.

¹⁶ Para la autora la equivalencia pertenece al plano semántico, mientras que la congruencia afecta al nivel sintáctico.

¹⁷ En lo sucesivo se emplea la abreviatura Sfras para *significado fraseológico* (idiomático).

¹⁸ En lo sucesivo se emplea la abreviatura Slit para *significado literal* (no fraseológico).

¹⁹ Sfras: fatigarse meditando mucho en algo.

- Fraseologismos con el mismo significado y parecida forma e imagen. La variación en la forma y en la imagen radicaría en la sustitución de uno de los lexemas, que pertenecen al mismo campo semántico:

Ej.: *jemandes rechte Hand sein*
*Ser el brazo derecho de alguien*²⁰
 [Sustitución del lexema *Hand* por *brazo*]

- Fraseologismos con la misma forma e igual imagen, pero distinto significado o amplitud de significado:

Ej.: *die Hosen anhaben* [Slit: tener puestos los pantalones]
*llevar los pantalones*²¹

- Fraseologismos con la misma imagen y el mismo significado, pero distinta forma. El fraseologismo de una lengua presenta un semema idéntico y otros sememas que no se encuentran en el fraseologismo equivalente:

Ej.: *einen guten Magen haben* [Slit: tener un buen estómago]
*tener mucho estómago*²²

▪ Fraseolexemas sin correspondiente fraseológico:

- Fraseologismos donde el significado de una UF se reproduce en la otra lengua por medio de un lexema o una palabra compuesta:

Ej.: *jemandem den Rücken decken*
 [Slit: cubrirle la espalda a alguien]
respaldar

- Fraseologismos donde el significado de una UF se reproduce en la otra lengua mediante una descripción o circunloquio.

Ej.: *im Handumdrehen* [Slit: en una vuelta de la mano]
en un abrir y cerrar de ojos, en un santiamén, en un pispas.

El trabajo de Wotjak (1998a) fue uno de los primeros en fraseología contrastiva alemán-español, y como se ha señalado anteriormente, su influencia fue decisiva. No obstante, su investigación no resulta de gran utilidad para la aplicación de sus resultados a la

²⁰ Sfras: ser la persona de su mayor confianza, de quien se sirve principalmente para que le ayude en el manejo de sus asuntos.

²¹ Sfras: ejercer habitualmente la autoridad.

²² Sfras: ser poco escrupuloso en punto a moralidad. || Sufrir los desaires e injurias que se le hacen sin darse por sentido.

enseñanza del español como LE, ya que la autora toma el alemán como LO y el español como LM. Una objeción que podría surgir observando esta clasificación aparece ante el hecho de haber insertado aquellas UFs con equivalencia total (fraseologismos equivalentes y congruentes) y aquellas con equivalencia parcial (el resto de fraseologismos que la autora agrupa como fraseologismos con correspondiente fraseológico) en una misma categoría. Además, dentro de la segunda subcategoría de fraseolexemas sin correspondiente fraseológico, Wotjak tampoco menciona que muchas de estas UFs poseen un fraseologismo con el mismo Sfras en la LM, sin necesidad de recurrir a una reformulación o circunloquio con la consecuente pérdida de idiomatidad.

De especial interés para la presente investigación resulta el análisis contrastivo de fraseología alemán-español realizado por Larreta Zulategui (2001), que se basa, por una parte, en los principios clásicos de sintaxis y semántica estructuralista a la hora de abordar la teoría general fraseológica y el análisis contrastivo; y por otra, en el marco de la semántica cognitiva en lo relativo a la organización del corpus fraseológico. En el análisis contrastivo de UFs emplea la metodología establecida por Wotjak y Ginsburg (1987), que parte de los conceptos de equivalencia y congruencia.

La distinción entre equivalencias, entendidas como la identidad del significado denotativo de los fraseolexemas²³ comparados, y congruencias, establecidas a partir de la similitud observada en el plano formal, enriquece el análisis propuesto anteriormente. Desde un punto de vista teórico, diferencia claramente el punto de partida y la jerarquía de los posibles criterios de contraste en cada caso, mientras que en la práctica supone el análisis de homónimos y falsos amigos, por lo que su repercusión es fundamental en el aspecto didáctico (Wotjak y Ginsburg, *apud* Larreta Zulategui, 2001:70).

Así pues, las equivalencias entre UFs se producen en el plano del significado, mientras que las congruencias tienen lugar en el plano formal. Tomando estas dos nociones es posible establecer relaciones interlingüísticas de UFs partiendo de su Sfras y clasificarlas posteriormente según los diversos grados de similitud formal. Larreta Zulategui (2001:70-75) realiza una clasificación de los fraseolexemas contrastados atendiendo a dos parámetros: la equivalencia del significado denotativo base y los factores morfosintáctico y léxico como características suplementarias. Así, en su corpus fraseológico pueden encontrarse fraseolexemas que en español y alemán poseen una equivalencia total, parcial o nula:

²³Siguiendo la tradición germanista imperante, Larreta emplea el término fraseolexema para denominar a la unidad fraseológica.

- Equivalencia total: conlleva la equivalencia de Sfras, así como isomorfía estructural.

Ej: *sein wahres Gesicht zeigen*
mostrar u.p. su cara verdadera

- Equivalencia parcial: conlleva la equivalencia del significado denotativo idiomático, así como diversos grados de isomorfía estructural y de congruencia del componente léxico. Dentro de la equivalencia parcial, el autor distingue entre tres fenómenos de sinonimia²⁴ interlingual:

- Sinonimia estructural interlingual: en los fraseolexemas comparados se da equivalencia semántica, isomorfía sintáctica e incongruencia léxica.

Ej.: *jdm. knurrt der Magen*
a alguien le ladra el estómago

- Sinonimia ideográfica interlingual: en los fraseolexemas contrastados se da equivalencia semántica, anisomorfía sintáctica y congruencia léxica.

Ej.: *jn. auf den Fersen folgen*
pisar u.p. los talones a alguien

- Sinonimia funcional interlingual: en los fraseolexemas comparados se da únicamente equivalencia del significado denotativo.

- Equivalencia nula: conlleva la ausencia de un fraseolexema equivalente, si bien existe la posibilidad de establecer una equivalencia léxica o compensación interlingual²⁵.

Ej: *jm. den Rücken decken*
respaldar u.p. a alguien

Las investigaciones de Larreta Zulategui (2001) se encuentran a medio camino entre los postulados clásicos de las corrientes estructuralistas y los nuevos enfoques cognitivos en lo que concierne, respectivamente, a forma y significado de las UFs.

Mellado Blanco (2004) realiza un análisis detallado de los fraseologismos somáticos del alemán. Dado que la intención de la autora es acercar el repertorio fraseológico alemán al hablante nativo de español, la labor contrastiva entre las UFs de ambas lenguas se reduce a casos en los que la autora pretende poner de relieve la existencia de un determinado fenómeno en alemán que también tiene lugar en español. Por tanto, aunque ofrece gran cantidad de

²⁴ Larreta Zulategui emplea sinonimia en sentido amplio de similitud o analogía.

²⁵ v.o. *interlinguale Kompensation*; los contenidos expresados en una lengua por determinadas unidades lingüísticas en otra pueden representarse por unidades estructuralmente diversas.

información sobre los somatismos alemanes, su estudio aporta escasos datos contrastivos y su contribución no encuentra aplicación posible al aprendizaje de UFs españolas por parte de hablantes alemanes.

Stępień (2007) recopila UFs somáticas del español y del polaco. Aunque entre las lenguas involucradas en su análisis contrastivo no figura el alemán, el planteamiento teórico del que parte resulta de gran interés para la presente investigación; en tanto en cuanto elabora una clasificación de UFs somáticas desde el marco de la metáfora conceptual, teniendo en cuenta los principios cognitivos de la corporalización humana, la relación entre la estructura semántica y la estructura conceptual, así como la naturaleza metafórica del pensamiento. Realiza, a partir de su corpus de 1,145 UFs somáticas – 525 en español y 620 en polaco – una clasificación de UFs según presenten (A) metonimias gestuales (*abrir la boca como un pez*), (B) metonimias conceptuales de ÓRGANO POR FUNCIÓN (*echarle una mano a alguien*), (C) metonimias conceptuales de ÓRGANO POR PERSONA (*ir de mano en mano*) y (D) metáforas conceptuales (*cambiar de manos*). El estudio de Stępień es un ejemplo del potencial de los principios teóricos cognitivos a la hora de determinar estructuras conceptuales paralelas subyacentes en las UFs de dos lenguas, dado que “una parte importante del léxico presente en estas construcciones encuentra su justificación en estas estructuras cognitivas” (2007:409).

1.2. Las UFs

En lo sucesivo se delimita la unidad fraseológica: sus rasgos definitorios, las funciones que desempeñan y las clasificaciones tipológicas propuestas.

1.2.1. Caracterización de las UFs

Aunque la mayoría de los autores coinciden a la hora de atribuir a las UFs unos rasgos definitorios que las diferencian de otras combinaciones libres de palabras, como son el grado de idiomatidad y la fijación, existen diversas concepciones y disparidad terminológica en lo relativo a la caracterización de estas unidades léxicas, en función del criterio y de la línea de estudio de cada investigador. A continuación se presentan las diferentes propuestas más relevantes en orden cronológico.

Zuluaga Ospina (1980) atribuye a las UFs las propiedades de idiomatidad y fijación, definiendo la primera como “el rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni el de su combinación” (1980:122); y la segunda, como la “suspensión de alguna regla de la combinación de los elementos del discurso” (1980:99).

Corpas Pastor (1996) otorga cinco rasgos definitorios a las UFs: la frecuencia, la institucionalización, la estabilidad, la idiomatidad y la gradación.

- La frecuencia puede ser entendida como el número de apariciones de UFs en el discurso frente a elementos no fraseológicos (denominada frecuencia de uso), o bien como el número de apariciones de aquellas UFs cuyos elementos se presentan combinados con una frecuencia superior a la que cabría esperar según la frecuencia de aparición individual de cada palabra en la lengua (denominada frecuencia de coaparición).
- El uso frecuente de una UF puede desembocar en su institucionalización²⁶; los hablantes no crean sus propias combinaciones fraseológicas, sino que utilizan aquellas sancionadas por el uso, reproducidas en el discurso de manera iterativa y almacenadas en el lexicón mental de una comunidad lingüística. La institucionalización de una UF queda reflejada en su incorporación en diccionarios destinados a este tipo de construcciones: UFs como *tener más cara que espalda* no aparecen recogidas en el DRAE, por tanto esta UF no contaría con la característica de institucionalización, aunque sea empleada por los hablantes de una comunidad lingüística.
- La noción de institucionalización está vinculada a la de estabilidad. Esta última engloba dos características esenciales: la fijación y la especialización semántica. Por fijación se entiende la capacidad que tienen las UFs de ser reproducidas en el acto lingüístico como combinaciones previamente hechas. Tales combinaciones pueden ser de tipo interno (material o de contenido) o externo (situacional). La fijación interna (A) atiende a la relación de dependencia que se establece entre los componentes de las UFs (imposibilidad de reordenación, realización fonética fija, restricción en la elección de los componentes, etc.), mientras que la fijación

²⁶Otros autores (López Roig, 2002) se refieren a esta característica de las UFs con el término de *reproducibilidad*.

externa (B) se refiere a la aplicación de ciertas UFs en situaciones sociales determinadas²⁷.

(A) *lanzar un grito* vs. **arrojar un grito*.

(B) *estirar la pata* (informal) vs. *pasar a mejor vida* (formal).

Asimismo, el repertorio léxico de una lengua se renueva permanentemente. Las expresiones no idiomáticas se convierten en idiomáticas tras un proceso de uso, estabilización y globalización. De ahí que el segundo aspecto de la estabilidad de las UFs sea su especialización semántica; es decir, la propiedad mediante la cual se establece una relación directa y unívoca entre la UF y su interpretación semántica por parte de la comunidad de hablantes.

No obstante, aunque las UFs presenten estabilidad, no es inusual encontrar UFs que exhiban variaciones en diversos grados, es decir, sus componentes pueden ser sustituidos por otros elementos determinados sin que se altere el Sfras (por ejemplo, *todo queda en casa* tiene la variante *todo queda en familia*, pero no es posible decir **todo queda en hogar*). De ahí que la autora considere la estabilidad una propiedad inherente de las UFs, pero también lo es la característica inversa: la variación.

- La idiomaticidad es la “propiedad semántica que presentan ciertas unidades fraseológicas, por la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de sus elementos constitutivos” (Corpas Pastor, 1996:26). En su definición ya deja entrever que el Sfras de las UFs no siempre es opaco, como daba a entender Casares Sánchez en su definición (1992 [1950]: 170), sino que en “ciertas unidades fraseológicas” el significado global sí resulta más transparente. Existen, por tanto, diversos grados de idiomaticidad en las UFs; desde *hablar por los codos* (+ idiomaticidad) hasta *cruzarse de brazos* (- idiomaticidad).
- Si bien es cierto que las UFs poseen las características anteriormente comentadas, la autora apunta que estas características se dan en mayor o menor grado según las diferentes UFs. La escala gradual se observa sobre todo en el nivel de institucionalización, estabilidad o variación e idiomaticidad.

²⁷ Para más información al respecto véase el capítulo 1.4.3 de Corpas Pastor, G. (1996).

Larreta Zulategui (2001) otorga a las UF's las características de estabilidad o fijación, la variabilidad, la idiomatización y la lexicalización. El autor emplea los términos estabilidad y fijación como sinónimos y, a semejanza de Corpas Pastor, vincula esta propiedad al rasgo opuesto; la variabilidad. Asimismo, apunta que la idiomatización puede presentarse en grados variables y denomina lexicalización a la institucionalización de Corpas Pastor.

López Roig (2002), cuyos trabajos se centran específicamente en aspectos de fraseología contrastiva alemán-español, establece tres rasgos definitorios de las UF's: la fijación, la idiomatización y la reproducibilidad²⁸.

- El criterio de fijación permite diferenciar los fraseologismos, grupos fijos de palabras, de los grupos libres de palabras. La autora observa que este rasgo definitorio es tenido en cuenta por todos los fraseólogos, si bien no todos lo entienden del mismo modo; y la existencia de las diversas interpretaciones radica en el carácter general y poco delimitado del término. Con objeto de dilucidar ambigüedades, López Roig distingue entre cuatro tipos diferentes de fijación existentes en las UF's, a saber, morfológica, sintáctica, léxica y semántica:

a) Fijación morfológica: cuando resulta imposible modificar una UF morfológicamente. Por ejemplo, el morfema de plural (-es) en *meter las narices en todo* no puede ser sustituido por el de singular (-Ø). Lo mismo ocurre con su equivalente fraseológico alemán *die Nase in alles stecken*, donde *Nase* aparece en singular. La UF en ambos idiomas es fija y no se puede modificar.

b) Fijación sintáctica: la imposibilidad de transformar sintácticamente una UF. Estas transformaciones pueden ser de voz activa a pasiva (C), nominalizaciones (D), conversión a una oración de relativo (E) o a una oración interrogativa (F):

(C) *María cogió el toro por los cuernos* --- **El toro fue cogido por los cuernos*

(D) *Duro como una piedra* --- **La dureza como una piedra*

(E) *Sacarse algo de la manga* --- **Se lo ha sacado de la manga, la cual le queda larga*

(F) *Separar el grano de la paja* --- **¿Qué separó de la paja? El grano*²⁹

²⁸ Se han tomado los ejemplos de la autora (López Roig, 2002:27-30).

c) Así, la fijación léxica impide la sustitución de algún componente de la UF por otro (G), así como la alteración del orden de los elementos de la UF (H):

(G) *En un abrir y cerrar de ojos --- *En un abrir y cerrar de párpados*

(H) *Ser de rompe y rasga --- *Ser de rasga y rompe*

d) Fijación semántica: la propiedad de las UFs de poseer, además de su Slit, deducible a partir de la suma del significado sus componentes, un significado global o Sfras no deducible mediante la suma de sus elementos. Esta propiedad está estrechamente ligada a los diversos grados de idiomatidad que puede presentar una UF.

- Define la idiomatidad como irregularidad semántica, dado que “el significado fraseológico de las unidades fraseológicas idiomáticas no se puede interpretar regularmente, en función de los significados de sus componentes” (2002:35), aunque añade que “esto no sucede en todas las unidades fraseológicas, ya que en algunas existe una conexión entre su significado literal y su significado fraseológico” (2002:35).
- La reproducibilidad es la propiedad de las UFs que permite a los miembros de una comunidad lingüística reproducirlas como si de un lexema se tratase³⁰; no son combinaciones libres de palabras sino fijas, por tanto el hablante no produce UFs sino que las reproduce, previo almacenamiento en su lexicón mental. Cuando un usuario de la lengua incorpora una UF a su repertorio lingüístico, no sólo memoriza los elementos formales que la componen, sino también su Sfras. De ahí que el Sfras no sea siempre deducible por un oyente que no conozca la UF con anterioridad.

Álvarez de la Granja (2003) considera que toda UF debe, al menos, presentar fijación de sus componentes, no estar sometida a los procesos de formación regulares y productivos que gobiernan en los grupos libres de palabras, poseer unidad conceptual y funcional (es decir, la UF ha de evocar un concepto único y no la suma de los conceptos que se desprenden de los diversos elementos que la componen³¹) y, por último, tratarse de unidades léxicas

²⁹ La autora apunta que en los casos de nominalizaciones “resulta muy difícil y la mayoría de las veces la construcción de una oración de relativo unida a componentes de UF totalmente idiomáticas; mientras que la conexión de una oración de relativo a componentes no idiomáticos resulta, por lo general, posible” (López Roig, 2002:29).

³⁰ De ahí que autores del ámbito fraseológico germánico (Fleischer, 1982; Larreta Zulategui, 2001) designen esta propiedad mediante el término lexicalización.

³¹ En última instancia, el autor se refiere aquí a lo que otros fraseólogos denominan idiomatidad.

vinculadas con una situación determinada. Mellado Blanco (2004), cuyo trabajo más conocido es la investigación sobre los fraseologismos somáticos del alemán, señala que estas unidades léxicas poseen carácter plurilexemático, es decir, están formadas por dos o más componentes; estabilidad morfológica, sintáctica y léxica; idiomatización y lexicalización. Montoro del Arco (2006) otorga cuatro rasgos definitorios a las UFs: la pluriverbalidad o la polilexicalidad, la fijación formal y su correspondiente variación fraseológica, la idiomatización y la fijación pragmática. Con esta última característica se refiere a que el empleo de determinadas UFs está condicionado por el acto comunicativo.

En síntesis, las diversas caracterizaciones de las UFs expuestas muestran tanto puntos comunes como discordantes entre los numerosos expertos de esta disciplina. En ocasiones incluso existe ambigüedad terminológica para designar a un mismo fenómeno. Dada la necesidad de establecer unas directrices que guíen la presente investigación, se estima oportuno simplificar la caracterización de UFs con estas propiedades definitorias:

- La fijación— en sus cuatro variantes: morfológica, sintáctica, léxica y semántica³² — y la variación³³ como características a primera vista opuestas pero complementarias.
- La lexicalización, entendida como el proceso de enraización e inclusión en la conciencia léxica de una comunidad lingüística que experimentan las UFs mediante el uso que de ellas hacen los hablantes.
- La idiomatización como propiedad que frecuentemente impide deducir el Sfras de una UF mediante la suma de los significados lingüísticos de las unidades léxicas que la componen.

Sobra decir que a estas tres características esenciales de las UFs podrían añadirse otras propiedades generales, así como rasgos concretos a medida que se profundiza en los determinados tipos de UFs.

³² López Roig (2002).

³³ En la lengua general, el uso de uno u otro ítem léxico está condicionado por factores como el tiempo, el espacio, la situación social de los hablantes y el registro empleado en una situación comunicativa. La variación es un rasgo propio de las unidades léxicas, aplicable por extensión a las UFs. De ahí que algunos fraseólogos (Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996) justifiquen la existencia de este rasgo definitorio en las UFs recurriendo a la presencia de la variación diacrónica, diatópica, diastrática y diafásica de las unidades léxicas no fraseológicas.

1.1.1.1. Idiomaticidad

Como se ha expuesto previamente, algunas UFs presentan mayor grado de idiomaticidad que otras, de ahí que se haya definido este rasgo como la propiedad que frecuentemente impide deducir el Sfras de una UF. La elección del adverbio *frecuentemente* es intencionada: se pretende así dar cabida a todas aquellas UFs cuyo Sfras está próximo al Slit, y que permiten de este modo la deducción del primero mediante la suma de los componentes que integran la UF. Por ejemplo, en la locución *hablar por los codos* el Sfras no es reconstruible, mientras que en *romperse la cabeza* el Sfras se aproxima más al Slit. De ahí que la idiomaticidad no sea una propiedad que posean todas las UFs; y por tanto, sea más adecuado hablar de diversos grados de idiomaticidad.

En las UFs que presentan idiomaticidad alta el Slit no es interpretable de forma lógica, como ocurre en *no dejar títere con cabeza*. Aquellas con idiomaticidad parcial cuentan al menos con un elemento que no ha sufrido un desplazamiento semántico, como es el caso de *cruzarse de brazos*. En las UFs con escasa idiomaticidad el Slit se corresponde con su Sfras, por ejemplo, *sacarle la lengua a alguien*. Este es el caso de las colocaciones, situadas en la periferia de la fraseología³⁴.

1.1.1.2. Gradación

Las propiedades de las UFs formuladas anteriormente – idiomaticidad, fijación y lexicalización – pueden presentarse asimismo en diverso grado: ya Corpas Pastor (1996) apuntó a la existencia de la gradación como rasgo inherente de las UFs. En ocasiones surge entre los fraseólogos la incógnita de si es acertado tildar de UF a aquellas combinaciones de palabras que no poseen las características definitorias de las UFs, como ocurre por ejemplo con el rasgo de idiomaticidad en la locución *sacarle la lengua a alguien*, cuyos significados fraseológico y literal se superponen.

Ahora bien, al igual que las lexías simples, las UFs pueden ocupar tanto posiciones centrales como periféricas en una categoría (Rosch, 1978), y el hecho de que una UF presente menos rasgos de prototipicidad – por ejemplo, escasa idiomaticidad – no conlleva la exclusión de su categoría de UF. Penadés Martínez apunta en relación a la fijación de las UFs que “el que un elemento de una clase no muestre todos los rasgos que la definen no anula su pertenencia a la clase en cuestión” (2012:39).

³⁴ Véase §1.2.3. *Clasificación tipológica de las UFs*.

1.1.2. Funciones de las UFs

Las UFs son construcciones que poseen un gran potencial comunicativo, debido a las funciones que pueden desempeñar en el texto. Atendiendo al criterio funcional, López Roig (2002) distingue entre funciones inherentes, que dependen de las propiedades de las UFs; y funciones no inherentes, que son independientes de los rasgos que las componen. Las funciones inherentes y no inherentes pueden, asimismo, dividirse en subcategorías.

▪ Funciones inherentes:

- Función fraseológica. El empleo de una UFs en el discurso permite mostrar diferentes matices de intención del hablante, como la amenaza o la exhortación. Las UFs no sólo expresan un significado, sino también la postura del hablante frente a lo expresado (burla, ironía, aceptación, etc.).
- Función conativa. Determinadas UFs presentan marcas diatópicas, diastráticas y diafásicas, y su uso es un indicador de la procedencia geográfica (A) o social (B) o tendencias estilísticas personales del hablante (C).

(A) *Hacer rabona* (Andalucía), *hacer campaña* (Cataluña)

(B) *Estar al loro* (juvenil)

(C) *Caer en brazos de Morfeo* (culto), *retorcer el cuello a alguien* (vulgar)

- Función icónica. Se encuentra en aquellas UFs cuyo significado permite desplegar una imagen en la mente del hablante, la cual surge a partir de la relación entre el Slit y el Sfras³⁵. Locuciones como *partirle el corazón a alguien* o *morderse la lengua* muestran la función icónica de las UFs.
- Función lúdico-poética. Algunas UFs contienen elementos fonoestilísticos (como la aliteración, el paralelismo o la repetición) que no sólo expresan un significado e intencionalidad (función fraseológica), sino que también llaman la atención sobre el aspecto formal de la UF. En (D) y (E) están presentes los paralelismos, la aliteración y la rima vocálica:

(D) *Einmal ist keinmal*

[Slit: “una vez es ninguna vez”, Sfras: *una vez no cuenta*]

(E) *Aufgeschoben ist nicht aufgehoben*

[Slit: “aplazado no es anulado”, Sfras: *si no es hoy, será mañana*]

³⁵ Véase §1.2.1.1. *Idiomaticidad* y §3.6. *La construcción del significado desde el marco cognitivo*.

Cabe mencionar que la existencia de la función lúdico-poética en los enunciados fraseológicos en alemán es mucho más frecuente que en las formas pluriverbales en español³⁶.

▪ Funciones no inherentes:

Las funciones no inherentes no dependen de las propiedades internas de las UFs sino de su inserción en el discurso. López Roig (2002) distingue dos tipos de funciones no inherentes:

- Función de extrañamiento. Las UFs pueden aportar literariedad y desautomatización al discurso en el que se insertan mediante la sustitución de uno de sus elementos léxicos, la modificación del orden sintáctico, la reducción de sus componentes o la yuxtaposición de varias UFs. Este es el caso de *un sabor vale más que mil palabras* o *ver para querer*³⁷.
- Función de coherencia y cohesión textual. Las UFs enlazan secuencias dentro de la exposición, resumen lo expresado anteriormente o anticipan información. Generalmente las UFs que cumplen esta función discursiva se presentan a modo de aclaración, moraleja o valoración humorística del emisor. Es el caso de locuciones adverbiales como *en definitiva* o *en consecuencia*³⁸.

1.1.3. Clasificación tipológica de las UFs

Dadas las numerosas clasificaciones de las UFs realizadas hasta la fecha, en el presente trabajo se ha optado por circunscribirse a la propuesta de Corpas Pastor (1996), quien parte de los criterios de *enunciado* y de *fijación* en la norma, en el sistema o en el habla, obteniendo como resultado un primer nivel de clasificación de las UFs³⁹ en tres esferas. Si se entiende el *enunciado* como unidad de comunicación mínima y producto del habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta pero que también puede constar de un sintagma o una palabra, cabe establecer dos grupos de UFs: aquellas que constituyen

³⁶ Los enunciados fraseológicos (Corpas Pastor, 1996) o formas pluriverbales (Casares Sánchez, 1992 [1950]) son un tipo de UFs. Véase §1.2.3. *Clasificación tipológica de las UFs*.

³⁷ Eslóganes de un anuncio del queso Président y del automóvil Seat respectivamente. Ejemplos extraídos de Fernández Toledo y Mena Martínez (2007:193).

³⁸ Ejemplos extraídos de Martí Sánchez (2004:32).

³⁹ Clasificación ampliada en Anexo IV: Clasificación tipológica de las UFs según Corpas Pastor (1996).

enunciados completos ([+] enunciado) y aquellas que no ([-] enunciado); estas últimas han de combinarse con otros signos lingüísticos y equivalen a sintagmas.

Dentro de las UFs que no constituyen enunciados completos, el criterio de *fijación* permite establecer una subdivisión entre UFs fijadas sólo por la norma (colocaciones) y UFs fijadas por el sistema (locuciones). Las colocaciones constituyen unidades en el sistema sancionadas como norma, mientras que las locuciones son – desde el punto de vista del sistema – sintagmas libres, generados a partir de reglas pero sin fijación por el uso, es decir, constituyen sintagmas lexicalizados contruidos desde la aplicación de las mismas reglas que operan en sintaxis libre. Las colocaciones se consideran UFs con un grado mínimo de idiomatidad, puesto que el significado global es extraíble a partir de la suma de sus constituyentes. Por el contrario, el criterio de idiomatidad sí se encuentra muy presente en las locuciones: el significado sólo es deducible si en la lengua del estudiante extranjero existe tal unidad fraseológica.

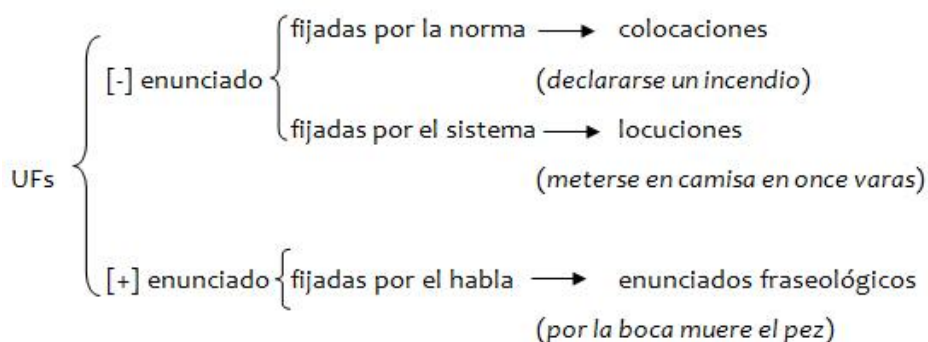


Gráfico 4: Clasificación tipológica de UFs según Corpas Pastor (1996)

1.2. Las locuciones

Como se ha detallado en *Objeto de estudio*, el corpus del análisis contrastivo de la presente investigación estará compuesto por locuciones. Por ello, en este epígrafe se procede a definir, delimitar y caracterizar estas unidades, así como ofrecer una clasificación según su función y finalmente profundizar en las locuciones verbales desde el punto de vista sintáctico y semántico.

1.2.1. Definición

Casares Sánchez inicia una larga tradición fraseológica definiendo la locución como “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes” (1992 [1950]:170). Esta definición⁴⁰, elaborada según los criterios morfológico, sintáctico y semántico, cuenta ya con más de sesenta años y, según la opinión de algunos fraseólogos, ha quedado obsoleta y precisa una renovación.

Penadés Martínez remodela la definición de Casares Sánchez, definiendo la locución como “combinación fija de palabras que funciona como elemento de la oración y cuyo significado no se corresponde con la suma de los significados de sus componentes” (2012:23). En su trabajo, íntegramente dedicado a la gramática y la semántica de las locuciones, aporta las razones que motivan la renovación de la propuesta de Casares Sánchez. En primer lugar, Penadés Martínez sustituye el rasgo “estable” de Casares Sánchez por “fija”, dado que el término “fijación” como rasgo definitorio de las UFes está en la actualidad más extendido que el de “estabilidad”. Además, reemplaza acertadamente “términos” por “palabras”, para no confundir el objeto de estudio de la terminología con el de la lexicografía. Asimismo, sustituye “sentido” por “significado”, argumentando que se adecúa más a su posicionamiento metodológico dentro del marco funcionalista europeo. Por último, suprime “consabido” para evitar posibles ambigüedades; y elimina “unitario”, dado que las locuciones funcionan como una unidad por sí solas y el empleo del adjetivo causa redundancia. En síntesis, su definición de locución resultante como “combinación fija de palabras que funciona como elemento de la oración y cuyo significado no se corresponde con la suma de los significados de sus componentes” (Penadés Martínez, 2012:13) nos parece en general acertada; si bien encontramos tres objeciones. La primera es que las locuciones no siempre son combinaciones fijas de palabras, sino que están sometidas a grados de variabilidad (*andar con ojo* / *andar con cien ojos*). La segunda es que las locuciones no sólo funcionan como un elemento de la oración, sino que pueden desempeñar la categoría de oración (*¡Anda con ojo!*). La tercera es que muchas locuciones – sobre todo en el caso de las LVS – presentan escasa idiomática y el Sfras está próximo al literal (*dar la espalda a alguien*). Por estas razones se ha optado definir como locución aquella “combinación relativamente fija de palabras que funciona como

⁴⁰ Tiene su origen en los estudios lexicográficos que el autor desarrolló en la RAE.

oración o elemento de ésta y cuyo Sfras no siempre es deducible por la suma de significados de sus componentes”.

Así, mediante la inclusión del adverbio “relativamente” se tiene en cuenta el rasgo de variabilidad al que están sometidas estas UFs y, al mismo tiempo, se establece una frontera entre las locuciones y los enunciados fraseológicos, los cuales sí son combinaciones fijas de palabras. Asimismo, se contempla el hecho de que algunas locuciones – como es el caso de las locuciones verbales – pueden funcionar por sí solas como una oración⁴¹. Por último, la puntualización de que el significado global de una UFs “no siempre” es deducible contempla el hecho de que el rasgo de idiomatidad de las locuciones está presente en diversos grados, desde la transparencia hasta la opacidad de Sfras.

1.2.2. Delimitación

Según la clasificación de UFs realizadas por Corpas Pastor (1996)⁴², las locuciones serían aquellas combinaciones de palabras fijadas por el sistema que no constituyen enunciados completos. El otro grupo de UFs que no constituyen enunciados estaría formado por las colocaciones que, a diferencia de las locuciones, han sido fijadas por la norma. El tercer grupo de UFs estaría compuesto por los enunciados fraseológicos, fijados por el habla.

Los enunciados fraseológicos poseen rasgos formales determinados⁴³ que los diferencian de los otros dos tipos de UFs. Sin embargo, a menudo existe una confusión en lo relativo a las fronteras entre la colocación y la locución, incluso hay autores que emplean ambos términos indistintamente para referirse a las combinaciones más o menos fijas de palabras que aparecen en el discurso.

Las colocaciones no constituyen enunciados por sí mismas y son “unidades estables, combinaciones prefabricadas en la norma” (Corpas, 1996:53). El término *colocación* está estrechamente relacionado con las denominadas solidaridades léxicas de Coseriu:

⁴¹ Las locuciones verbales pueden constituir un enunciado (Ruiz Gurillo, 1998) y existen locuciones oracionales o locuciones que funcionan como una oración (García-Page, 2008).

⁴² Véase §1.2.3. *Clasificación tipológica de las UFs*.

⁴³ A diferencia de las colocaciones y las locuciones, la configuración de los enunciados fraseológicos es inmutable; los elementos que los componen no son susceptibles de modificación, intercambio, sustitución o supresión. Asimismo, estas voces se presentan en un enunciado compuesto por dos proposiciones yuxtapuestas: *A buenas horas, mangas verdes*; *A quien madruga, Dios le ayuda*; *Mal de muchos, consuelo de tontos*, etc.

Una solidaridad léxica puede [...] definirse como determinación semántica de una palabra por medio de una clase, un archilexema o un lexema, precisamente, en el sentido de que una clase determinada, un determinado archilexema o un determinado lexema funciona como rasgo distintivo de la palabra considerada (Coseriu, 1986 [1977]:148).

La necesidad de recoger estas combinaciones sistemáticas de lexemas ha originado la confección de catálogos lexicográficos especializados como *Redes: diccionario combinatorio del español contemporáneo*, en cuyo prólogo Ignacio Bosque (2004:80⁴⁴) explica lo siguiente sobre las colocaciones: “existen en el idioma ciertas rutinas, determinados clichés y algunas tendencias que nos llevan a poner juntas ciertas palabras con una frecuencia mayor de la que se observa en otras agrupaciones”. Se situarían, por tanto, a medio camino entre las expresiones idiomáticas y la libre combinatoria. Véanse los siguientes ejemplos de colocaciones:

(A) *silencio sepulcral, silencio hermético, silencio intenso* (sustantivo + adjetivo)

(B) *dar un grito, lanzar un grito, pegar un grito* (verbo + sustantivo)

En (B) se muestran los diversos verbos que en español son susceptibles de aparecer con el sustantivo *grito*. Dicho sustantivo tiene unas limitaciones combinatorias, ya que no es posible **arrojar un grito* ni **tirar un grito*. Por lo tanto, en el caso de las colocaciones no cabe hablar de fijación, puesto que los elementos léxicos que las componen siempre cuentan con al menos dos alternativas combinatorias. Mientras que en las colocaciones *dar un grito, lanzar un grito* y *pegar un grito* el significado es el mismo en los tres sintagmas, en las locuciones la sustitución o modificación de los elementos que la componen conllevaría la pérdida de Sfras: por ejemplo, *no pegar ojo en toda la noche* frente a **no dar ojo en toda la noche*. Bien es cierto que excepcionalmente algunas locuciones admiten la modificación de sus elementos⁴⁵, pero por regla general el grado de fijación que caracteriza a las locuciones imposibilita la modificación de las unidades que las componen.

La idiomaticidad es otro de los rasgos que diferencia a estos dos tipos de UFs: el estudiante de español como LE puede deducir el significado de una colocación mediante la suma de los elementos que la componen (C). Por el contrario, intentar desentrañar el Sfras de una locución puede resultarle en muchas ocasiones una tarea imposible de resolver (D):

⁴⁴ En el prólogo la numeración de las páginas se realiza empleando los números romanos (LXXX).

⁴⁵ Recuérdese la propiedad de variación (§1.2.1. *Caracterización de las UFs*) *todo queda en familia* = *todo queda en casa*, frente a **todo queda en hogar*.

(C) *silencio sepulcral* > un silencio muy intenso, como el que reina en los lugares donde descansan los difuntos.

(D) *hablar por los codos* > el estudiante alemán puede no deducir el Sfras de la locución en español⁴⁶.

Las colocaciones y las locuciones existen en todas las lenguas, y la dificultad que entraña su aprendizaje y su dominio es considerable. De ahí que, en el caso de las colocaciones, resulte fundamental mostrar las solidaridades léxicas al enseñar una palabra⁴⁷; y en lo que respecta a las locuciones, sea necesario realizar análisis contrastivos previos a la instrucción para poder dilucidar esquemas subyacentes compartidos y presentar estas UFs de manera que se facilite la asociación y el anclaje.

1.2.3. Caracterización

Las locuciones, como subcategoría de las UFs, presentan las características de fijación, lexicalización e idiomatización expuestas en §1.2.1. Además de estas propiedades comunes a todas las UFs, las locuciones exhiben fijación interna de forma y contenido, unidad de significado y fijación externa pasemática⁴⁸ (Corpas Pastor, 1996); incluyen alguna palabra diacrítica y exhiben cierta anomalía estructural, además de contar con una elevada presencia de metáforas u otros recursos tropológicos (Ruiz Gurillo, 1997); muestran rasgos de plurilexicalidad, una estructura sintáctica suboracional y una función denominativa secundaria⁴⁹ (Larreta Zulategui, 2001); presentan institucionalización, estructura oracional, nominación o función nominativa⁵⁰, anomalías léxicas, sintácticas o semánticas y abundancia de figuras retóricas (García-Page, 2008). En síntesis, es posible delimitar las locuciones como construcciones:

⁴⁶ En un experimento realizado el 03/04/12, entregué a varios estudiantes alemanes una lista de oraciones que contenían locuciones en español. Estas locuciones no tenían equivalencia formal en su lengua materna. Los significados que la mayoría extrajo de la oración *Ella habla por los codos* fueron *Sie lässt die Fäuste sprechen*. (ella deja que los puños hablen, en el sentido de ejercer violencia) y *Sie setzt sich durch / Sie macht sich Platz* (Ella se impone / Ella se hace sitio en un lugar concurrido). El hablante nativo alemán tiende a asociar el lexema “codo” a la violencia física o al hecho de imponerse socialmente.

⁴⁷ Véase §4.4. *La construcción de la competencia léxica en LE* y §4.6. *La construcción de la competencia fraseológica en LE*.

⁴⁸ La fijación pasemática fue introducida por Thun (1978, *apud* Corpas Pastor, 1996:24) y hace referencia al uso de ciertas locuciones según el hablante y el acto comunicativo.

⁴⁹ Las locuciones exhiben un mayor grado de connotación que las unidades léxicas simples.

⁵⁰ Según García-Page, toda unidad léxica desempeña la función de dar nombre a alguien o a algo.

- plurilexicales: compuestas por dos o más componentes;
- fijas: no permiten – en la mayoría de los casos – modificación, permutación, sustitución, adición o supresión de los elementos que las componen;
- idiomáticas: conforman una unidad léxica con significado global, en ocasiones no deducible por la suma de los elementos que la componen;
- lexicalizadas: enraizadas en la conciencia léxica de una comunidad lingüística y sancionadas por el uso;
- que presentan ciertas anomalías léxicas, sintácticas o semánticas respecto de otras unidades léxicas simples;
- en las que se aprecia una elevada presencia de fenómenos cognitivos como las proyecciones metafóricas.

Desde el punto de vista pragmático, las locuciones no sólo reflejan la postura del emisor frente a una situación comunicativa concreta, sino que además permiten inducir estados psíquicos de los interlocutores. Generalmente expresan “una valoración negativa, peyorativa” (Wotjak, 2000:186) que alude a comportamientos o conductas incorrectas o indeseables. He aquí una de las diferencias significativas entre las locuciones y los otros tipos de UF: que no desprenden la carga connotativa y emocional y la especial fuerza evocadora y expresiva que transmiten las locuciones. Las locuciones transmiten una valoración por parte del emisor, pero también pueden cumplir una función eufemística atenuante, así como “mantener la atención del receptor y motivarlo a participar activamente en el discurso” (Wotjak, 2000:187).

1.2.4. Clasificación según su función

Son numerosos los fraseólogos que han abordado la cuestión clasificatoria de las locuciones; desde los primeros trabajos realizados por Casares Sánchez (1992 [1950]), Melendo (1965) y Zuluaga Ospina (1980) hasta las nuevas aportaciones de García-Page (2008) y Penadés Martínez (2012), pasando por las clasificaciones de Carneado Moré (1985), Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (1998) y Álvarez de la Granja (2003).

Las diversas propuestas taxonómicas difieren en función de la línea metodológica y los criterios de ordenación y agrupación seleccionados por cada autor. La clasificación de locuciones más extendida parte del parámetro funcional y agrupa las locuciones atendiendo a la categoría gramatical que desempeñan dentro del enunciado. Así pues, cabe distinguir entre:

- Locuciones nominales: desempeñan las funciones de un sustantivo; por ejemplo, *ojo de buey*. Su estructura interna se compone de: sustantivo + adjetivo, sustantivo + preposición + sustantivo.
- Locuciones verbales: desempeñan las funciones de un verbo; por ejemplo, *abrir los ojos a alguien, andar con cien ojos, costar un ojo de la cara, echar el ojo a algo / alguien*, etc. Su estructura interna, de mayor variación que otras locuciones, está generalmente compuesta por: verbo + complemento directo, verbo + complemento circunstancial.
- Locuciones adverbiales: desempeñan las funciones de un adverbio; por ejemplo, *a pedir de boca, a boca llena, a bocajarro, de boca en boca*, etc. Su estructura interna se compone de: preposición + sustantivo (+ preposición + sustantivo).
- Locuciones adjetivas: desempeñan las funciones de un adjetivo; por ejemplo, *corriente y moliente*. Su estructura interna está compuesta por: adjetivo / participio + conjunción + adjetivo / verbo.
- Locuciones preposicionales: desempeñan las funciones de una preposición; por ejemplo, *con vistas a*. La estructura interna que presentan es variable, si bien suelen seguir el patrón: (preposición +) sustantivo / adverbio + preposición.
- Locuciones conjuntivas: desempeñan las funciones de una conjunción; por ejemplo, *con tal de que*. Las locuciones conjuntivas pueden ser, a su vez, coordinantes (*ora... ora*) o subordinantes (*tan pronto como*). Su estructura interna se compone generalmente de: adverbio / preposición + adjetivo / sustantivo + preposición / adverbio / conjunción. A diferencia de otras locuciones, las conjuntivas no pueden ser el núcleo de un sintagma y necesitan combinarse con otros elementos para que éste adquiera significado.
- Locuciones pronominales: desempeñan las funciones de un pronombre; por ejemplo, *alguno que otro*. La estructura interna que presentan suele ser: pronombre + conjunción / adverbio + sustantivo.
- Locuciones interjectivas: desempeñan las funciones de una interjección; por ejemplo, *¡Rayos y truenos!* Su estructura interna es variable, si bien van encabezadas por un sustantivo o interjección + sustantivo.

Incluso a la hora de clasificar las locuciones atendiendo al criterio funcional es posible encontrar una gran disparidad de opiniones entre los diversos fraseólogos. Una unidad fraseológica puede ser entendida por algunos como una locución, mientras que otros la

consideran un enunciado fraseológico; y de la misma manera existe desacuerdo en la adscripción de una locución a una categoría gramatical determinada.

1.2.5. Las locuciones verbales

Existen dos perspectivas de investigación a la hora de ocuparse de las locuciones verbales: la primera de ellas delimita la función de las locuciones verbales en el enunciado desde el punto de vista morfosintáctico (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Melendo, 1965; Suprun, 1970; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1997), mientras la segunda explora la valencia de estas UFs desde la perspectiva semántica. A continuación se exponen las propuestas más relevantes en orden cronológico.

Según Casares Sánchez, las locuciones verbales “se componen de un verbo que, asimilando su complemento directo o preposicional, forma un predicado complejo” (1992 [1950]:171). Desempeñan, por tanto, la función de un verbo en el enunciado. Zuluaga Ospina (1980) también se apoya en el criterio morfosintáctico y apunta que estas locuciones contienen un elemento que aporta información sobre el tiempo, la persona, el número y el modo. Las funciones sintácticas que desempeñan las locuciones verbales no siempre se corresponden con las de los verbos que éstas contienen (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Melendo, 1965); por ejemplo, el verbo *tener* es transitivo, mientras que el significado de *no tener dos dedos de frente* es el de un verbo copulativo con atributo ('ser de poco entendimiento o juicio'). Es así que Melendo (1965) realiza una clasificación de estas UFs atendiendo a la naturaleza del verbo del que consta una locución verbal. Distingue locuciones copulativas y predicativas. En las primeras casi siempre se mantiene la correspondencia entre el verbo de la locución y el verbo al que equivale (*ser de carne y hueso*). En las predicativas diferencia entre locuciones transitivas (*tener dos caras*), intransitivas (*hablar entre dientes*), reflexivas (*morderse la lengua*) e impersonales (*haber moros en la costa*).

Corpas Pastor (1996) expone que semánticamente las locuciones verbales expresan procesos y sintácticamente forman predicados con o sin complementos. Algunas locuciones verbales forman por sí solas un predicado oracional, mientras que otras poseen casillas vacías que representan actantes y han de rellenarse con unidades léxicas simples para que la locución adquiera significado pleno dentro del discurso; este es el caso de los actantes *algo* y *alguien* en las locuciones *costar un ojo de la cara* y *darle la espalda a alguien* respectivamente.

Atendiendo al carácter morfosintáctico de los componentes que conforman las locuciones verbales, distingue entre:

- Binomios compuestos por dos núcleos verbales que están unidos por una conjunción y pueden llevar complementos (*coser y cantar*).
- Locuciones verbales compuestas por un verbo y un pronombre (*liarla*); un verbo y una partícula o una preposición introductora del complemento de régimen (*tomarla con alguien*); o un verbo y la preposición que lo rige con complemento opcional (*tomar por tonto*).
- Locuciones verbales compuestas por un verbo copulativo y un atributo (*ser una mosquita muerta*).
- Locuciones verbales compuestas por un verbo y un complemento circunstancial (*meter en cintura*).
- Locuciones verbales compuestas por un verbo y un suplemento (*sonar a cuento chino*).
- Locuciones verbales compuestas por un verbo y un objeto directo (*tirar los tejos*).
- Locuciones verbales con fijación fraseológica en negativo (*no haberse caído de un guindo*).

Ruiz Gurillo (1997) se suma al criterio de Corpas Pastor y apunta que estas locuciones, como verbos simples, desempeñan la función de núcleo del predicado, y por tanto, son susceptibles de constituir un enunciado. Tras analizarlas locuciones verbales en función a su estructura sintáctica y tomando también en consideración su valencia en el enunciado, distingue entre locuciones verbales formadas por:

- Verbo + sintagma nominal, en las que:
 - La locución es intransitiva y el verbo precisa de CD (*traer cola*)
 - La locución es intransitiva y el verbo requiere un CD y CI (*echar una mano a alguien*)
 - La locución exige un CD obligatorio y un complemento libre (*lavar el cerebro a alguien*)
- Verbo + sintagma prepositivo (*poner de los nervios*)

García-Page (2008) realiza una clasificación en función al criterio sintáctico y establece diversos grupos de locuciones verbales, que pueden componerse de las siguientes unidades:

- Verbo + CD: *cantar victoria*
- Verbo + CD + CC: *echar las campanas al vuelo*
- Verbo + CC + CC: *ir a gusto en el machito*
- Verbo + CD + CI: *echar leña al fuego*
- Verbo + CD + CP: *llamar a Dios de tú*
- Verbo + CD + CRég: *hacer de su capa un sayo*
- Verbo + CRég + CC: *hablar de la sogá en casa del ahorcado*

La propuesta de García-Page (2008) no incluye ciertas combinaciones posibles, como es el caso de las locuciones verbales que contienen verbos copulativos (*ser uña y carne*), verbos reflexivos (*pillarse los dedos*), o actantes que han de completarse para que la locución tenga significado pleno en el discurso (*poner algo patas arriba*).

Penadés Martínez (2011), desde una perspectiva morfosintáctica y teniendo presente la valencia de las locuciones verbales, diferencia:

- Locuciones verbales avalentes que no requieren actantes: *correr malos tiempos, dar la vuelta a la tortilla o haber gato encerrado*.
- Locuciones verbales monovalentes que requieren un único actante. Dicho actante puede desempeñar la función de sujeto (*colgar de un hilo* [algo], *romperse la cabeza* [alguien]), objeto directo (*llamar el Señor a su presencia* [a alguien]), objeto indirecto (*revolverse las tripas* [a alguien]) o complemento de régimen (*bastar y sobrar* [con algo]).
- Locuciones verbales bivalentes con dos actantes, los cuales pueden desempeñar diversas funciones sintácticas ([algo] *cabrer en la cabeza* [a alguien], [alguien] *regalar los oídos* [a alguien], [alguien/algo] *pedir a gritos* [algo], [alguien/algo] *dar el corazón* [a alguien]).
- Locuciones verbales que requieren tres actantes ([alguien] *echar en cara* [algo] [a alguien]).

1.3. La fraseología somática

Una UF somática (del gr. σῶμα: cuerpo) es aquella que contiene un lexema (o más) que denota una parte del cuerpo humano o animal, por ejemplo, *poner la mano en el fuego* o *no pegar ojo*.

1.3.1. Frecuencia de aparición

La existencia de UFs somáticas en todas las lenguas documentadas hasta el momento pone de manifiesto la importancia de la experiencia corporal en la actividad humana y su reflejo en la estructura lingüística: “su aparición no se reduce a un hecho esporádico. Muy al contrario, se trata de fraseologismos con componentes muy activos, si los comparamos con componentes fraseológicos pertenecientes a otros campos léxicos” (Mellado Blanco, 2004:22). El campo semántico de los somatismos presenta una gran frecuencia de uso y alta productividad. En alemán, por ejemplo, un 15-20% del total de las UFs que recoge DUDEN (1976, *apud* Burger, 1982:290) contiene los lexemas *Auge* (ojo), *Herz* (corazón), *Nase* (nariz) u *Ohr* (oreja). La corporalización⁵¹ propia del ser humano y sus experiencias en el mundo circundante condicionan su percepción, su organización conceptual y, en última instancia, la reproducción de la realidad aprehendida mediante el uso del lenguaje. El lenguaje no es una reproducción objetiva del mundo exterior, sino la interpretación que el ser humano tiene de éste, y por ende, está repleto de improntas procedentes de la experiencia física y cultural del sujeto (Jackendoff, 1983; Gibbs, 2006; Evans y Green, 2011 [2006]).

Si el lenguaje es antropocéntrico, no es de extrañar que las partes del cuerpo humano estén altamente presentes en el discurso, precisamente por tratarse del ámbito que participa de modo inmediato en la experiencia perceptiva. El campo semántico somático se encuentra, pues, arraigado en el sistema conceptual del hablante y sirve como punto de partida para modelar y designar facetas de la experiencia humana de naturaleza abstracta o compleja (Johnson, 1987, 2007; Langacker, 1987; Lakoff y Johnson, 2003 [1980]; Fillmore, 1982; Fauconnier, 1994). Dadas las características de la corporalización humana y su repercusión en el lenguaje, es habitual encontrar múltiples paralelismos interlingüísticos en lo que respecta a UF somáticas; como muestran los estudios interlingüísticos realizados en el terreno de la fraseología contrastiva (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Mellado Blanco, 2004;

⁵¹ Las propiedades y las implicaciones de la corporalización se exponen en §3.5.1. *La corporalización en el lenguaje*.

Stepień, 2007). La existencia de tales paralelismos en los patrones cognitivos que gobiernan la conducta de las UFes es un dato crucial a la hora de confeccionar propuestas didácticas de enseñanza-aprendizaje en ELE, y al que se regresará en el apartado §3.5 y §3.7.

1.3.2. Rasgos de las UFes somáticas

Según Mellado Blanco (2004), desde el punto de vista sintáctico-funcional, las UFes somáticas desempeñan generalmente la categoría de sintagma verbal (*Se está haciendo tarde, así que me voy a planchar la oreja*), y en menor grado de sintagma adverbial o adjetival (*Llenó la olla a ojo de buen cubero*). Desde el punto de vista semántico-funcional, expresan estados emocionales y procesos interiores de las personas, reflejan la posición de éstas en la situación comunicativa y aportan información sobre el valor simbólico que, mediante la superstición o la tradición, han adquirido determinadas partes del cuerpo en una comunidad lingüística (*Deja de calentarte la cabeza con ese tema*). Desde el punto de vista semántico-fraseológico, las UFes somáticas presentan idiomatidad, si bien el grado en el que se manifiesta varía de unas UFes a otras. Mientras que en algunas UFes el Slit coincide con el Sfras, en otras la deducción del segundo no es viable mediante la mera suma de los elementos que la componen (*morderse la lengua* [-idiomatidad] vs. *hablar por los codos* [+idiomatidad]). Desde el punto de vista paradigmático, es usual que UFes con el mismo lexema somático compartan lo que Mellado Blanco denomina “rasgos tipológicos”, dando lugar a un Sfras similar. Por ejemplo, las UFes que en español contienen el lexema *mano* y comparten el rasgo tipológico de 'golpear' poseen un Sfras semejante; *ponerle la mano encima a alguien, levantarle la mano a alguien, llegar a las manos*, etc.

Olza Moreno (2011) caracteriza las UFes somáticas como “secuencias motivadas, altamente transparentes en su significado idiomático. Ello se debe [...] al papel que adquiere la base semántica en la construcción del sentido idiomático de todo el fraseologismo somático” (2011:41). Estas UFes contienen una base semántica o palabra central, generalmente un sustantivo, que recoge y despliega gran parte del significado total de la unidad. Asimismo, apunta que “ciertas bases fraseológicas constituyen el eje semántico de series de fraseologismos categorial o funcionalmente dispares que comparten, sin embargo, un mismo fundamento figurativo en su significado idiomático” (2011:42). La autora ejemplifica esta cuestión aportando las siguientes UFes:

- (A) *al pie de la letra* (= literalmente)
- (B) *atarse a la letra* (= sujetarse al sentido literal de un texto)
- (C) *con todas las letras* (= con toda exactitud y claridad)
- (D) *letra por letra* (= sin ninguna alteración)

El hecho de que las UFs (A), (B), (C) y (D) contengan el lexema *letra* y al mismo tiempo presenten paralelismos semánticos no es fortuito: la base fraseológica ha transferido sus valores semánticos a la UF en la que se inserta, de ahí la transparencia idiomática y la similitud de significado en estas cuatro UFs. Esta observación suscita un interrogante de gran interés para el terreno de la enseñanza-aprendizaje de la fraseología: si las bases fraseológicas contienen valores figurados y simbólicos ya como lexemas independiente y dichos valores se transfieren a las UFs, concediéndoles así su correspondiente Sfras, cabe plantearse si las UFs somáticas son susceptibles de agruparse en subconjuntos en función a sus lexemas base y en qué medida los significados idiomáticos de las UFs de cada subconjunto comparten rasgos tipológicos^{52,53}.

⁵² El término rasgo tipológico fue acuñado por Mellado Blanco (2004) y se emplea para designar al conjunto de valores semánticos recogidos en el lexema base que activan el Sfras de la UF en la que se encuentra.

⁵³ Véase §3.6.2. *Construcción mediante la base y el perfil del símbolo lingüístico*.

2. EL TRATAMIENTO DE LA FRASEOLOGÍA EN ELE

Avoir une autre langue, c'est posséder une deuxième âme.

Charlemagne

A pesar de la alta frecuencia de aparición de las unidades fraseológicas en el discurso oral y escrito de toda comunidad lingüística, la experiencia nos muestra que reciben escasa atención en el aula de ELE, donde generalmente – sobre todo en los primeros niveles de aprendizaje – se ofrece una versión destilada de la LE. El objetivo de este capítulo es analizar el tratamiento que reciben las UF en las obras de referencia así como su repercusión en los planes de estudio de los centros alemanes y los métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE.

En primer lugar se aborda el tratamiento que la fraseología recibe en el Marco Común Europeo de Referencia (§2.1) y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (§2.2). A continuación se presentan los planes de estudio por los que se rige la enseñanza reglada de lenguas extranjeras y de ELE en Alemania⁵⁴, y posteriormente se analizan diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE que en la actualidad se emplean en los centros de educación secundaria y bachillerato (§2.3). Finalmente se exponen las conclusiones del análisis de las obras y los métodos considerados (§2.4).

⁵⁴ El análisis se centrará en el caso concreto de Hamburgo, estado federado donde se ha desarrollado la presente investigación.

2.1. MCER

En la última década el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se ha impuesto en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras como base común que permite, de manera estandarizada, tanto determinar como sistematizar los conocimientos y las destrezas que debe poseer un individuo en los diferentes estadios de una L2 o LE, para posibilitar la transparencia entre sistemas educativos y ámbitos profesionales a nivel internacional. En la enseñanza-aprendizaje, el MCER es un instrumento regulador que, por una parte, permite la confección de currículos, programas, exámenes y manuales; y por otra, proporciona a los estudiantes de lenguas la posibilidad de medir sus progresos y determinar qué competencias generales y comunicativas han de desarrollar para comunicarse en una lengua de manera eficaz.

2.1.1. Niveles y competencias

En cuanto a los diferentes estadios de lengua, el MCER ofrece tres amplios bloques, que a su vez se ramifican en dos niveles⁵⁵:

- Bloque A: Usuario básico.
 - Nivel A1: Acceso.
 - Nivel A2: Plataforma.
- Bloque B: Usuario independiente.
 - Nivel B1: Umbral.
 - Nivel B2: Avanzado.
- Bloque C: Usuario competente.
 - Nivel C1: Dominio operativo eficaz.
 - Nivel C2: Maestría.

Gráfico 5: Niveles del MCER

En cada uno de estos seis niveles el usuario de lengua ha de desarrollar competencias generales y comunicativas. A las generales pertenecen el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). Las competencias comunicativas se dividen en lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. El MCER pone así de relieve que el buen dominio del léxico, la gramática, la fonología o la ortografía –las competencias netamente lingüísticas – no

⁵⁵ Para más información consúltese el texto completo del MCER traducido por el Instituto Cervantes, disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (2002:25-40)

garantizan la eficacia de la comunicación en una lengua, sino que existen múltiples factores en juego en lo que a interacción social y lingüística respecta.

2.1.2. La fraseología en el MCER

¿Dónde se incluye, según el MCER, la fraseología de una lengua y en qué manera afecta su dominio a la efectividad de la situación comunicativa? Las UF's como tales son unidades léxicas pluriverbales de naturaleza estable e idiomática, pero no hay que olvidar la dimensión social de uso en la que estas unidades se circunscriben, dado su contexto de aparición y su combinatoria discursiva. El MCER incluye UF's como los refranes, los modismos y las expresiones hechas dentro de la competencia sociocultural, concretamente en el epígrafe 5.2.2.3⁵⁶: las expresiones de sabiduría popular (MCER, 2002:117)⁵⁷. No obstante, el dominio de las UF's de una lengua recibe escasa atención en las escalas descriptivas ofrecidas en el MCER: el empleo pasivo y activo de estas unidades léxicas se circunscribe a los niveles “dominio” y “maestría”. En la Tabla 1 se exponen todas las referencias a las expresiones idiomáticas⁵⁸ recogidas en el documento oficial:

⁵⁶ Versión original 5.2.2.3 *Expressions of folk wisdom* (CEFR, 2002:120).

⁵⁷ Para la citación a lo largo del documento se ha consignado el título abreviado de la obra. Referencia bibliográfica: CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.

⁵⁸ v.o. *Idiomatic expression*. En la traducción del Instituto Cervantes no se especifica qué se entiende bajo expresión idiomática. Se deduce pues, que bajo dicho término se engloba el gran conjunto de UF's.

Epígrafe en el que se menciona	Nivel	Fragmento MCER ⁵⁹
Competencia léxica →riqueza de vocabulario	C2	“Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.”
	C1	“[...] Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.”
Competencia sociolingüística →adecuación sociolingüística	C2	“Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado [...].”
	C1	“Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro [...]. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático [...].”
Situación comunicativa → comprensión auditiva	C1	“Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales [...].”
	B2+	“Comprende cualquier tipo de habla [...]. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.”
Situación comunicativa → interacción social en general	C2	“Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado [...].”
Situación comunicativa → aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada	C2	“[...] También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.”
Situación comunicativa → conversación formal → conversación informal	B1+	“Comprende gran parte de lo que se dice a su alrededor sobre temas generales, siempre que los interlocutores pronuncien con claridad y eviten un uso muy idiomático.”
Situación comunicativa →Comprensión auditiva según la escala descriptiva sobre los resultados de Dialang ⁶⁰	B2	“Lenguaje normal y cierto uso idiomático, incluso con algo de ruido de fondo.”

Tabla 1: Referencias a los contenidos fraseológicos recogidas en el MCER (2002)

El MCER pone de relieve la necesidad de tomar conciencia de la dimensión sociolingüística y pragmática de la lengua ya desde los primeros estadios de conocimiento, y en consecuencia, de desarrollar tales competencias con objeto de garantizar la efectividad de la situación comunicativa y el intercambio lingüístico. Sin embargo, las escalas descriptivas recogidas en el MCER muestran que la comprensión y el uso activo de UFs o expresiones idiomáticas en situaciones comunicativas sólo pueden exigirse a aquellos usuarios que se encuentren en los estadios de dominio (C1) o maestría (C2). Tal distribución de contenidos, es

⁵⁹ Traducción del *CERF* realizada por el Instituto Cervantes, disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

⁶⁰ Instrumento digital de diagnóstico utilizado para medir el estadio de lengua en la que se encuentra un individuo. Según la escala descriptiva de Dialang, se espera que el usuario en B2 sea capaz de resolver una actividad de comprensión auditiva en la que el lenguaje empleado conlleve cierto uso idiomático.

decir, la adjudicación de las expresiones idiomáticas a los niveles avanzados de una L2 o LE, ignora el hecho de que las UFs cuentan con una elevada frecuencia de aparición en el discurso. Independientemente del estadio de lengua en el que se encuentre el usuario, estas unidades léxicas se encuentran presentes en toda situación comunicativa, especialmente aquellas en las que los interlocutores emplean un registro informal o coloquial. Así pues, tanto el usuario básico como el independiente, de no haber trabajado gradualmente las UFs en los distintos niveles, tendrán a menudo dificultades para completar con eficacia un intercambio lingüístico en una situación comunicativa real.

No hay que olvidar que las UFs son, en su esencia, unidades léxicas pluriverbales. Pertenecen, por tanto, al grupo de las competencias comunicativas lingüísticas:

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente [...] se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, [...] la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad) (MCER, 2002:13)

El MCER pone de relieve la relación entre el léxico y los procesos cognitivos que tienen lugar en la organización y el almacenamiento de los conocimientos aprendidos. En teoría, el aprendizaje de UFs debería ser paralelo al aprendizaje de las lexías simples de las que se componen las diferentes piezas pluriverbales (Bruner, 2008 [1988]; Ausubel, 1963; Baralo Ottonello, 2007). No obstante, en el MCER las UFs no van enlazadas al aprendizaje progresivo del léxico y, en consecuencia, cuentan con escasa mención en los currículos de enseñanza. En síntesis, según el MCER, el usuario ha de ser capaz de desenvolverse en diversos contextos comunicativos, para lo cual requiere – además de las competencias generales – competencias lingüísticas, socioculturales y pragmáticas. No obstante, las UFs, a medio camino entre lo lingüístico y lo sociocultural, se dejan de lado en la enseñanza y el aprendizaje hasta llegar al nivel de usuario competente.

¿En qué medida repercuten las directrices del MCER en el terreno de la enseñanza y aprendizaje del español? La obra de referencia a la que recurrir en el caso del español como L2 y LE es el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

2.2. PCIC

El Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) es una obra de referencia dirigida a docentes y a profesionales de la enseñanza, cuyo propósito es fijar los niveles del español en base a la escala de progresión en el aprendizaje de lenguas extranjeras propuesta por el MCER. Obra de referencia dirigida, en primer lugar, al personal docente de los centros del Instituto Cervantes repartidos por todo el mundo, ofrece una base para desarrollar sus programas de enseñanza del español según cada uno de los seis niveles propuestos por el MCER. Asimismo, el Instituto Cervantes propone la extensión de su aplicación a editores, responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores o personas que aprenden español de forma autónoma.

2.2.1. Niveles de referencia e inventarios

El PCIC se organiza en seis niveles (A1-C2) y presenta de manera descriptiva el objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua española. Es necesario clarificar que el PCIC no es un método de uso en el aula, sino de consulta para “elaborar un programa, seleccionar el contenido de un examen, preparar materiales de enseñanza, verificar el nivel de competencia de un alumno, etc.” (PCIC, 2008a:14)⁶¹. Ofrece las directrices necesarias para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje reglado y homogéneo del español en todo el mundo.

El Plan Curricular recoge trece secciones o inventarios con las correspondientes competencias generales y comunicativas a desarrollar en cada uno de los seis niveles, a saber:

⁶¹ Para la citación a lo largo del documento se ha consignado el título abreviado de la obra. Referencia bibliográfica: INSTITUTO CERVANTES (2008a [2006]): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.

Secciones	Ejemplo de descriptor
Objetivos generales	<i>El alumno como agente social > participar en interacciones sociales (1.2)</i>
Gramática	<i>Grados del adjetivo (2.2.5)</i>
Pronunciación y prosodia	<i>Entonación > segmentación del discurso (3.2.1)</i>
Ortografía	<i>Puntuación > dos puntos (4.3.3)</i>
Funciones	<i>Expresar gustos e intereses (5.3.2)</i>
Tácticas y estrategias pragmáticas	<i>Marcadores del discurso (5.1.2)</i>
Géneros discursivos y productos textuales	<i>Conversación transaccional (7.2.1)</i>
Nociones generales	<i>Nociones cuantitativas > medidas (8.2.6)</i>
Nociones específicas	<i>Alimentación > utensilios de cocina (9.5.6)</i>
Referentes culturales	<i>Productos y creaciones culturales > arquitectura (10.3.4)</i>
Saberes y comportamientos socioculturales	<i>Vivienda > características y tipos (11.1.9)</i>
Habilidades y actitudes interculturales	<i>Interacción cultural > habilidades (12.3.1)</i>
Procedimientos de aprendizaje	<i>Planificación y control del propio aprendizaje (13.1.1)</i>

Tabla 2: Inventarios del PCIC

Las UF's recogidas en el PCIC se inscriben en las secciones *Funciones*, *Nociones generales* y *Nociones específicas*. Estos tres inventarios pertenecen a la competencia netamente lingüística del usuario de lengua, mientras que el MCER incluye las UF's dentro de la competencia sociolingüística.

2.2.2. UF's recogidas en el PCIC

Con objeto de saber qué espacio le dedica el PCIC a las UF's y en qué nivel las inserta, se han analizado sus tres volúmenes y las UF's recogidas en él se presentan en el Anexo V: UF's idiomáticas recogidas en el PCIC (2008).

Teniendo en cuenta que la presente propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje se centra en un tipo de UF's con Sfras (las locuciones verbales somáticas), se han excluido del Anexo V aquellas UF's no idiomáticas, como colocaciones o locuciones adverbiales (*antes de*, *después de*, etc.).

2.2.2.1. Frecuencia de uso de las UF's

El PCIC contiene 282 UF's idiomáticas. Teniendo en cuenta la extensión de la obra, esta cifra no se ajusta a la frecuencia de uso real de las UF's en el discurso. En la actualidad disponemos de los corpora de lengua española CORPES XXI (2014) y CREA (2008) para

consultar la frecuencia de uso de las unidades léxicas, pero no existen estudios que especifiquen cuál es la frecuencia real de uso de las UFs del español frente a otras unidades léxicas no fraseológicas. No obstante, es innegable que “su presencia es recurrente en emisiones orales o escritas y, por lo tanto, de uso común entre los hablante de una lengua” (Lorente Casafont, 2009:75). En un estudio sobre el inglés canadiense Barker y Sorhus (1975, *apud* Corpas Pastor, 1996:21) dieron constancia de la alta frecuencia de uso de las UFs; en un corpus de más de 131.000 palabras se registró una expresión fija por cada cinco palabras emitidas.

De las 282 UFs que recoge el PCIC, 87 incluyen un somatismo y 32 están relacionadas con la corporalización, es decir, con los cinco sentidos (*hacer oídos sordos*, *comer con la vista*⁶²), las propiedades corporales (fortaleza, cansancio), el desplazamiento metafórico a la dimensión espiritual en sustitución del cuerpo (*no poder uno con su alma*), los comportamientos animales o las partes del cuerpo animal (*ser una fiera*, *ahuecar el ala*), etc. Estas cifras muestran que, de todo el repertorio fraseológico incluido en el PCIC, las UFs somáticas son altamente productivas en el discurso: un tercio (31%) incluyen un somatismo:

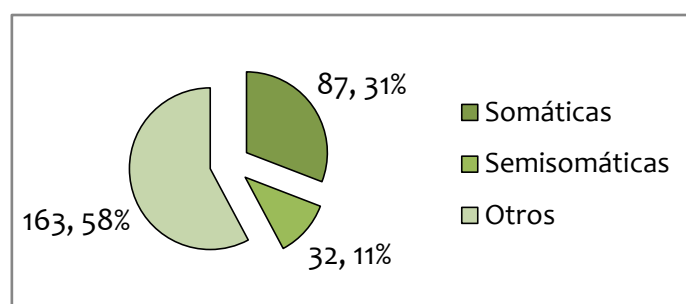


Gráfico 6: Datos de UFs somáticas y semisomáticas recogidas en el PCIC

2.2.2.2. Distribución de UFs según nivel de referencia

Las 282 UFs encontradas en el PCIC se reparten entre los diferentes niveles de referencia como se muestra en el Gráfico 7: el nivel básico (A1-A2) no cuenta con UFs y en el nivel independiente (B1-B2) se recogen 4 UFs. El 99% de las UFs recogidas en el PCIC se reparte entre los dos escalones del nivel competente: 75 en el nivel dominio (C1) y 203 en el nivel maestría (C2).

⁶²Estas UFs existen en alemán con el somatismo correspondiente y el mismo Sfras que la UF española.

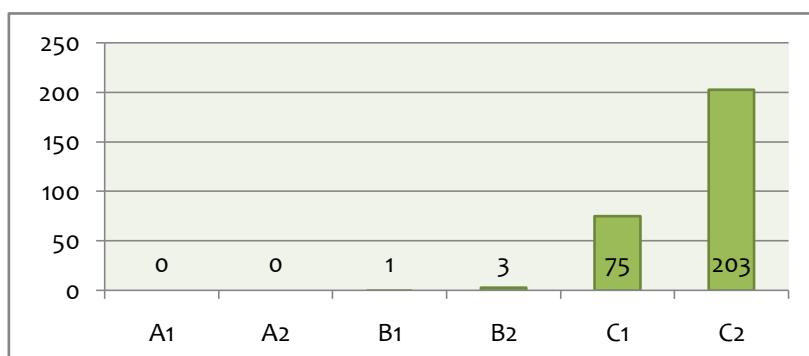


Gráfico 7: Distribución de UFs según nivel de referencia

Estos datos resultan llamativos: de todo el conjunto de UFs, el 27% se introduce en el nivel dominio y el 72% en el nivel maestría. Esto quiere decir que el estudiante de ELE que alcanza el nivel B2 después de varios años de aprendizaje, estudio y esfuerzo cognitivo, tan sólo conoce un 1% del repertorio fraseológico del que, según la selección expuesta en el PCIC, dispone la lengua española. Paradójicamente, ya desde el nivel A2 se le exige al alumno que sea capaz de comprender y reproducir “conversaciones cara a cara informales, sencillas y rutinarias, sobre actividades cotidianas, tiempo libre, trabajo, gustos e intereses” (2008a:288), y que a partir del B1 pueda comprender y reproducir tanto “conversaciones cara a cara, informales, sobre temas de interés personal o pertinentes a la vida diaria (experiencias personales, sentimientos, opiniones...)” (2008b:332), como “conversaciones telefónicas breves e informales” (2008b:332), además de “mensajes breves en foros virtuales” (2008b:335). La paradoja reside en el hecho de que las situaciones comunicativas informales o coloquiales registran un elevado uso de UFs, que se obvian hasta bien entrado el nivel dominio por lo que el alumno no toma conciencia de su existencia. No obstante, se espera del estudiante que, pese a su total desconocimiento de estas piezas léxicas, salga airoso de una situación comunicativa informal real rebotante de elementos fraseológicos y significados idiomáticos. Se observa, pues, que la distribución de las UFs del PCIC según los seis estadios de lengua no responde al propósito de un intercambio comunicativo eficiente.

Una de las explicaciones posibles de esta distribución es tal vez la creencia en el esfuerzo cognitivo que supone la comprensión y la reproducción de unidades léxicas pluriverbales con Sfras. No obstante, este planteamiento se perfila como erróneo por tres razones principales: la naturaleza del Sfras de las UFs, la presencia de esquemas cognitivos previos en el estudiante y el conocimiento que éste posee de las lexías simples que componen las UFs.

En primer lugar, las UF_s recogidas en el PCIC son, a excepción de algunas formas pluriverbales, en la terminología de Casares Sánchez (1992 [1950]), semiidiomáticas o de Sfras transparente, es decir, su Sfras está muy próximo al literal. Unidades como *recibir con los brazos abiertos* o *perder la cabeza*, que el PCIC introduce en el nivel C2, no presentarían dificultades de comprensión para un estudiante en el nivel A2. No hay que olvidar que muchas UF_s existen en la L1 del estudiante con el mismo Sfras e idéntica o similar forma, como es el caso de *poner la mano en el fuego* y su equivalente alemán *die Hand ins Feuer legen*. En una situación de recepción, el estudiante analiza individualmente cada elemento de la locución y le atribuye a la UF de la LE el Sfras que ésta posee en su L1.

En segundo lugar, las UF_s se alejan a primera vista de lo literal y de ahí tal vez el planteamiento inicial de apartarlas del aprendizaje en los niveles básico e intermedio. Sin embargo, no hay que olvidar que los mecanismos que ocasionan el alejamiento de lo literal también existen en la L1 del estudiante; éste ya cuenta con ciertos esquemas cognitivos necesarios para entrever los desplazamientos de significado que se producen en la lengua. En el nivel intermedio del PCIC ya pueden encontrarse proyecciones metafóricas como *me duele su actitud* (B1), *vivir en el pasado* (B2) o *estará siempre en nuestra memoria* (B2). Al estudiante, dado su conocimiento del mundo y su desarrollo cognitivo, no le resulta extraño que verbos como *doler*, primariamente asociados a entidades físicas en relación a las cuales uno siente dolor, pueden combinarse con acciones de terceros que desencadenen determinados estados anímicos. De la misma manera, tales mecanismos de categorización (Rosch, 1978), modelos cognitivos idealizados (Lakoff, 1987), esquemas de imagen (Johnson, 1987) y proyecciones (Fauconnier, 1994) están presentes en la construcción del significado de las UF_s. De ahí que el estudiante de A2, sin tener que esperar hasta el C2 como indica el PCIC, sea capaz de interpretar locuciones como *mirar con otros ojos*, en lugar de ceñirse a lo literal:

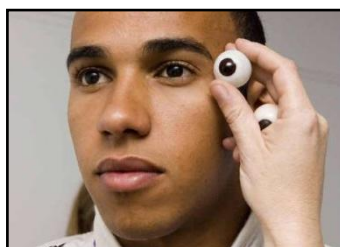


Gráfico 8: Ilustración del Slit de una UF_s⁶³

⁶³ Imagen extraída de <<http://www.bild.de>> [08/02/2013].

En tercer lugar, las lexías simples que componen las UFs somáticas presentadas en el nivel competente ya se han introducido con anterioridad. El PCIC presenta gradualmente el campo semántico de las partes del cuerpo humano en los siguientes niveles:

Nivel	Lexías somáticas	Sección del PCIC
A1	<i>pelo, ojo, nariz</i>	NE > individuo: dimensión física > partes del cuerpo (9.1.1)
A2	<i>cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie, oído, muela, garganta, estómago, espalda</i>	NE > individuo: dimensión física > partes del cuerpo (9.1.1)
B1	<i>músculo, hueso, piel, corazón, pulmón, cuello, hombros, pecho, cintura, barriga, rodilla, tobillo, codo, muñeca</i>	NE > individuo: dimensión física > partes del cuerpo (9.1.1)
B2	<i>frente, mejilla, barbilla, ceja, pestaña, cana, uña, cerebro, hígado, riñón, intestino, esqueleto, columna, costilla, nervio, articulación, arteria, tendón</i>	NE > individuo: dimensión física > partes del cuerpo (9.1.1)
C1	<i>pata, napia, coco, vientre, ombligo, puño, palma de la mano, pulgar, índice, cráneo, vértebra, páncreas, colon, tímpano, cornea, aparato digestivo, sistema circulatorio</i>	NE > individuo: dimensión física > partes del cuerpo (9.1.1)
C2	<i>crisma, mollera, coronilla, tronco, extremidad superior / inferior, (vértebra) cervical, clavícula, tibia, fosas nasales, cuero cabelludo, epidermis</i>	NE > individuo: dimensión física > partes del cuerpo (9.1.1)

Tabla 3: Introducción de las lexías somáticas según nivel de referencia

Los lexemas *pelo, ojo* y *nariz* se introducen ya en el nivel A1, así como *cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie, oído, muela, garganta, estómago* y *espalda* en el nivel A2. Sin embargo, las UFs que contienen dichos lexemas somáticos no se introducen sino hasta el nivel C1. En este sentido, dos hechos resultan especialmente llamativos:

El primero es que ya desde el A1 se introducen nociones de combinatoria con los lexemas presentados (*lavarse la cara / las manos / el pelo / los dientes*; 9.13.6); pero no se aprovecha la configuración semántica combinatoria para poner de relieve que expresiones como *lavarse las manos* poseen un Slit y un Sfras: “desentenderse de un negocio en que hay inconvenientes, o manifestar la repugnancia con que se toma parte en él” (DRAE, 2012, s.v. *lavar*). El segundo aspecto es que el propio PCIC reconoce la importancia de ampliar el repertorio léxico de manera gradual y trabajar con *scaffolding*⁶⁴ en la construcción de redes léxicas:

[...] las distintas posibilidades combinatorias de una palabra han propiciado su inclusión en uno u otro nivel, conforme a la idea de trabajar los componentes de

⁶⁴ Generalmente traducido al español como *andamiaje*.

forma cualitativa, es decir, profundizar más en el tratamiento de las palabras conocidas y no solo entender el aprendizaje del léxico como una acumulación de nuevos componentes. (PCIC, 2008c:388)

Muestras de este planteamiento del PCIC se reflejan en casos como las colocaciones o las estructuras morfosintácticas:

B1 >*tener una duda*

B2 >*tener dudas / tener la seguridad*

C1 >*plantear / resolver una duda, sembrar dudas / la duda*

C2 >*albergar / suscitar / alimentar dudas / la duda, despejar una incógnita / un interrogante / una duda*

A1 >*quiero + SN / inf.*

B1 >*quiero que + pres. subj.*

B2 >*quería / querría / quisiera + subj.*

C1 >*me muero de ganas de / por...*

Se observa que en algunos casos el PCIC trabaja el léxico y la gramática de forma cualitativa y gradual, ampliando y construyendo las competencias lingüísticas sobre aquellas que ya posee el usuario de lengua. El interrogante continúa siendo, pues, por qué este procedimiento de construcción gradual de la competencia léxica no se aplica a la enseñanza y aprendizaje de UFs. Una razón puede ser, como se ha apuntado anteriormente, la falsa creencia de que retrasar la aparición de estas unidades léxicas ahorra al estudiante un esfuerzo cognitivo considerable en los primeros estadios de lengua. No obstante, la intención del PCIC de trabajar los componentes de manera cualitativa en lugar de cuantitativa se perfila como un constructo teórico más que una puesta en práctica: piezas léxicas como *sales de baño*, *hilo dental* e *hidromasaje* se introducen en el nivel B2 (9.13.6), en detrimento de otras que favorecerían el desarrollo de competencias lingüísticas de dominio necesario para llevar a cabo intercambios comunicativos frecuentes con éxito.

Como bien apunta Baralo Ottonello, las frases idiomáticas también forman parte de las unidades léxicas y del aprendizaje del léxico

[...] es un proceso constructivo que se desarrolla de forma progresiva y gradual. Esto hace necesario que las unidades léxicas [...] sean utilizadas y reutilizadas en diversas ocasiones, con el fin de fijarlas en la memoria a largo plazo. (2007:384)

En resumen, la distribución de las UFs en los diferentes niveles que propone el PCIC no favorece la construcción progresiva y gradual de redes léxicas, empleando los conocimientos ya aprendidos como cimientos de los nuevos; ni tampoco posibilita la

recuperación de léxico necesaria para fomentar el anclaje y evitar el desgaste, dado que las lexías simples empleadas en las UFs no se retoman sino hasta el nivel C1.

2.2.2.3. Distribución de las UFs según ámbito experiencial

Las UFs tienen una frecuencia de uso más elevada en determinados campos de la experiencia humana. Bajo el epígrafe *Funciones*⁶⁵ se han encontrado 76 UFs, de las cuales 18 se emplean para expresar opiniones, actitudes y conocimientos (5.2) y 38 para expresar gustos, deseos y sentimientos (5.3). Estas cifras son ilustrativas, dado que muestran que más de dos tercios de las UFs se emplean en situaciones comunicativas en las que existe una estrecha relación entre los interlocutores, y por consiguiente, son de carácter más informal.

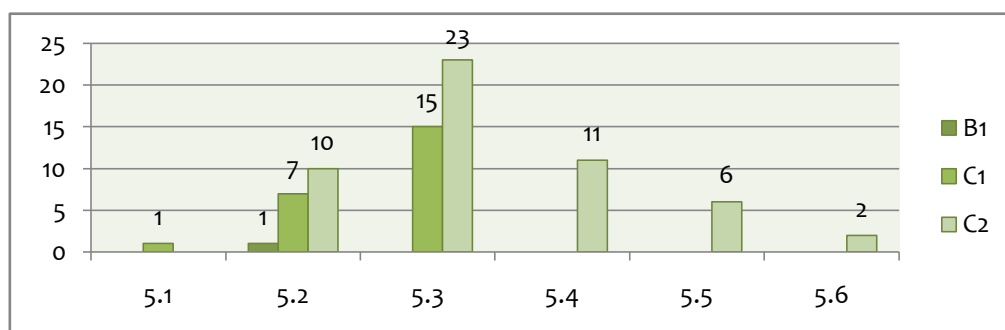


Gráfico 9: Distribución de UFs según Funciones

En el epígrafe *Nociones generales*⁶⁶ se han encontrado 123 UFs, de las cuales 41 se emplean para realizar juicios evaluativos (8.6) y 29 para describir cualitativamente un aspecto de un ser o entidad (8.5), por ejemplo, el olor, la edad o la consistencia.

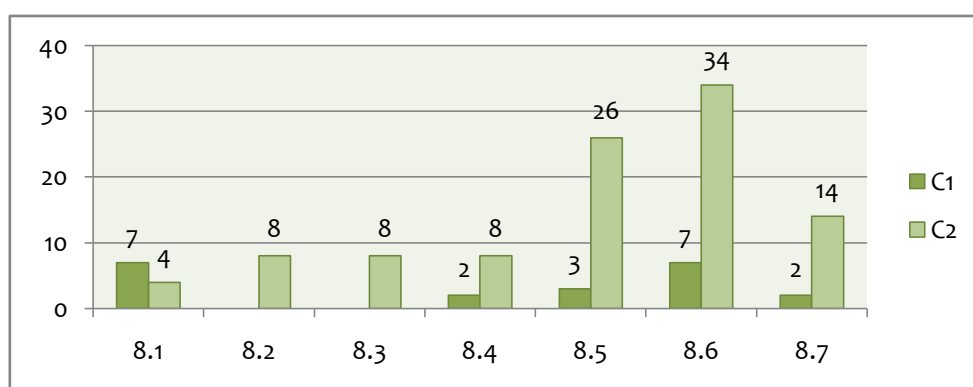


Gráfico 10: Distribución de UFs según Nociones generales

⁶⁵ Las funciones recogidas son: 5.1. dar y pedir información, 5.2. expresar opiniones, actitudes y conocimientos, 5.3. expresar gustos, deseos y sentimientos, 5.4. influir en el interlocutor, 5.5. relacionarse socialmente y 5.6. estructurar el discurso.

⁶⁶ Las *Nociones generales* recogidas son: 8.1. existenciales, 8.2. cuantitativas, 8.3. espaciales, 8.4. temporales, 8.5. cualitativas, 8.6. evaluativas y 8.7. mentales.

Bajo el epígrafe *Nociones específicas*⁶⁷ se han encontrado 83 UF, de las cuales 27 pertenecen al campo semántico del individuo y su dimensión perceptiva o anímica. De nuevo estos datos plasman el papel que desempeña la corporalización del ser humano en la conceptualización cognitiva y sus repercusiones en la lengua.

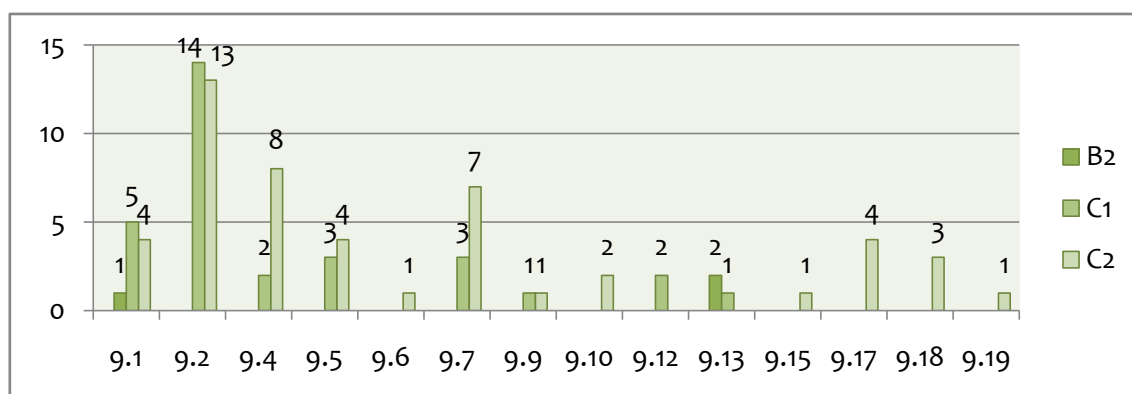


Gráfico 11: Distribución de UFs según Nociones específicas

En líneas generales, la inclusión de una UF en un ámbito experiencial u otro viene dada no por los lexemas de los que se compone, sino por su Sfras global. Así, UFs como *me hierva la sangre* o *me pongo en tu piel* no se agrupan bajo la *Noción específica dimensión física*, que es donde aparecen los lexemas *sangre* y *piel*, sino que se incluyen respectivamente en la *Función expresar enfado e indignación* (C2-5.3.17) y en la *Función expresar empatía* (C2-5.3.20). No obstante, en algunos casos la inclusión de una UF en una categoría viene motivada por la pertenencia de uno de sus lexemas a ésta. Este es el caso de la locución *colgar los hábitos* (NE > religión y filosofía, C2-9.19.1), cuyo lexema *hábito* pertenece al campo semántico de la religión, pero de Sfras circunscrito al mundo laboral. Asimismo, en *poner tierra de por medio* (NG > nociones espaciales > distancia, C2-8.3.4) no se tiene en cuenta la proyección metafórica de la UF y se obvia la dimensión psicológica que acompaña al Sfras de la locución. En otros casos no se tiene en cuenta el dominio experiencial en el que se circunscribe el Sfras de la locución: *hacer oídos sordos*, perteneciente al ámbito del comportamiento humano, se inserta en (NE > información y medios de comunicación > información y comunicación C1-9.9.1)

⁶⁷Las *Nociones específicas* recogidas son: 9.1. individuo: dimensión física, 9.2. individuo: dimensión perceptiva y anímica, 9.3. identidad personal, 9.4. relaciones personales, 9.5. alimentación, 9.6. educación, 9.7. trabajo, 9.8. ocio, 9.9. información y medios de comunicación, 9.10. vivienda, 9.11. servicios, 9.12. compras, tiendas y establecimientos, 9.13. salud e higiene, 9.14. viajes, alojamiento y transporte, 9.15. economía e industria, 9.16. ciencia y tecnología, 9.17. gobierno, política y sociedad, 9.18. actividades artísticas, 9.19. religión y filosofía y 9.20. geografía y naturaleza.

2.2.2.4. Presentación interna de posibilidades combinatorias de las UF's

Cada unidad léxica cuenta con una entrada individual. Algunas unidades léxicas con proximidad semántica o conceptual se presentan en una misma entrada (Véase Gráfico 12), tanto en el caso de las lexías simples (*triunfalmente, victoriosamente*) como de las UF's (*aprobar / vencer / ganar ~ por los pelos*). Las unidades léxicas recogidas bajo una misma entrada se separan mediante coma (,) cuando pertenecen al mismo campo semántico o red conceptual (*contrincante, antagonista, opositor*); y se emplea la barra inclinada (/) cuando existen varias posibilidades combinatorias (*aprobar / vencer / ganar ~ por los pelos*)⁶⁸.

6.11. Éxito, logro [v. Nociones específicas 8.3.]	
C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> ■ adquirir ~ prestigio/reconocimiento ■ llegar ~ a la cima/a lo más alto ■ tener/llevar ~ (la) razón ■ hacer frente ~ a las adversidades/a las dificultades ■ estar en (pleno) auge ■ aprobar/vencer/ganar ~ por los pelos ■ triunfalmente, victoriosamente 	<ul style="list-style-type: none"> ■ consecución ■ botín ■ contrincante, antagonista, opositor ■ rendición ■ halo/aureola ~ de éxito/de prestigio ■ acuerdo/partido ~ amistoso ■ salida ~ triunfal/triunfante

Gráfico 12: Ejemplo de entrada léxica del PCIC

Ahora bien, en los casos en los que se usa la barra separadora, se observa que entre los sintagmas resultantes de las posibles combinaciones se establecen principalmente relaciones de sinonimia (*estimar / calibrar / ajustar ~ las medidas*), y con menor frecuencia de antonimia (*ir en ~ aumento / disminución*), cohiponimia (*salsa ~ vinagreta / de soja / roquefort / verde*), combinatoria semántica (*bebida ~ refrescante / alcohólica / estimulante*), etc. La carencia de un criterio de presentación uniforme puede ocasionar una interpretación errónea por parte del profesor y del estudiante de las relaciones que se establecen entre las piezas léxicas incluidas en una misma entrada. Esta cuestión también concierne a las UF's: las unidades *en un ~ pispás / abrir y cerrar de ojos / santiamén* comparten el mismo Sfras. Pero este no es el caso de muchas UF's que, sin embargo, se agrupan en una misma entrada:

⁶⁸ En el apartado *Convenciones ortotipográficas del PCIC* se expone que las barras “se utilizan para representar fonemas, presentar alternativas entre formas lingüísticas (por ejemplo, Juan quiere / desea...) o pareados (por ejemplo, rubio / moreno). En los inventarios de *Nociones generales* y de *Nociones específicas*, que son los que presentan mayor frecuencia de uso de las barras, se utilizan sobre todo para relacionar las unidades léxicas de una misma serie en un determinado exponente” (2008a:63). Se observa aquí que los criterios de uso de las barras son demasiado amplios y en la práctica no dejan constancia de la clase de relaciones paradigmáticas que se establecen entre símbolos lingüísticos.

En el apartado *Convenciones ortotipográficas del PCIC* no se mencionan parámetros para el uso de la coma.

- (A) *ser ~ un caradura / un blando / un cielo / un gallina / un lince / un zorro* (C1-9.2.1)
- (B) *Tener ~ el corazón de piedra / sangre fría* (C1-9.2.1)
- (C) *Romperse / partirse / encogerse ~ el corazón* (C1-9.2.2)
- (D) *sentar / quedar como un tiro / como un guante* (C1-9.12.2)
- (E) *por los codos / a pierna suelta / a pleno pulmón / a toda costa / de par en par* (C2-8.2.5)
- (F) *mirar ~ con el rabillo del ojo / con otros ojos / de reajo* (C2-8.5.8)
- (G) *decir algo con la boca pequeña, hablar entre dientes* (C2-8.7.2)

Las locuciones expuestas en (A) se emplean para describir el carácter y la personalidad; entre ellas se establece una relación de pertenencia al mismo campo semántico. Sin embargo, estas locuciones no comparten entre sí los mismos significados lingüísticos ni se emplean para evocar conceptos similares: *ser un caradura*: sinvergüenza, descarado; *ser un blando*: coloq. cobarde, pusilánime; *ser un cielo*: coloq. persona o cosa consideradas cariñosamente con embeleso; *ser un gallina*: coloq. persona cobarde, pusilánime y tímida; *ser un lince*: persona aguda, sagaz; *ser un zorro*: I. coloq. hombre que afecta simpleza e insulsez, especialmente por no trabajar, y hace tarda y pesadamente las cosas | II. coloq. hombre muy taimado y astuto⁶⁹.

Asimismo, las locuciones recogidas en (B) pertenecen al mismo campo semántico y aluden al carácter de un individuo, pero los matices de significado varían: mientras que la primera se emplea para designar el estado emocional insensible o imperturbable de un individuo, la segunda hace referencia a la actitud psíquica serena y calculadora. Esta diferencia de matices significativos ocasiona restricciones en el contexto de uso.

En (C) las locuciones *romperse el corazón* y *partirse el corazón* guardan una relación sinonímica semántica y contextual (sentir gran tristeza, dolor o sufrimiento), mientras que *encogerse el corazón* (sentir compasión por un dolor ajeno) sólo guarda respecto de las anteriores una relación de pertenencia al mismo campo semántico⁷⁰. Lo mismo ocurre en (F):

⁶⁹Definiciones extraídas de DRAE, 2012 (versión en línea).

⁷⁰ En algunas ocasiones también se detecta en el DRAE un tratamiento ambiguo de las UFs, tanto en el plano del contenido como en la presentación formal. La locución *partir algo el corazón* y *partírsele el corazón a alguien* presentan significados fraseológicos diferentes. Asimismo, la locución *encogérsele a alguien el corazón* no aparece definida, sino que redirige a la entrada *estrecharse de ánimo*, y ésta a su vez a *acobardarse*. La definición que se recoge de esta última es “amedrantar, causar o meter miedo”, que no coincide con el significado de la locución originaria *encogérsele a alguien el corazón*.

mirar con el rabillo del ojo = mirar de reojo vs. *mirar con otros ojos*. Asimismo, en (G) se da el caso de pertenencia al mismo campo semántico, si bien ambas UFs no comparten todos sus semas y los diferentes matices significativos conllevan restricciones en el contexto de uso: *decir algo con la boca pequeña* \approx *hablar entre dientes*.

Las locuciones expuestas en (D) mantienen una relación sinonímica y contextual en lo relativo a la ropa, al calzado y a los complementos. No obstante, se ignora el hecho de que *sentar como un tiro* posee un doble Sfras: I. quedar mal (ropa o similares) y II. doler o parecerle mal una cosa a alguien.

Las locuciones expuestas en (E) son nociones cualitativas que desempeñan funciones adverbiales de cantidad o modo, pero sus significados lingüísticos son muy diversos y tampoco se tiene en cuenta en la amplitud combinatoria y la fijación a otros componentes a las que están supeditadas: por ejemplo *hablar + por los codos*, *dormir + a pierna suelta* o *gritar / llorar ~ a pleno pulmón*.

En resumen, la presentación interna de UFs agrupadas en una misma entrada, tal como se da en el PCIC, puede conducir a errores de interpretación no sólo al estudiante de ELE que se acerque a este manual de referencia con objeto de profundizar de manera autónoma en su competencia lingüística, sino también al profesor no nativo de español⁷¹ que se apoye en el PCIC para elaborar materiales didácticos y confeccionar clases para sus alumnos.

2.2.2.5. Presentación interna de componentes morfosintácticos de las UFs

Entre las 282 piezas fraseológicas recopiladas se ha observado que generalmente las UFs recogidas en la sección *Funciones* se presentan integradas en enunciados oracionales (*Ándate con mucho ojo*, C2-5.4.19; *No te lo tomes tan a pecho*, C2-5.4.24; *Se me cae la cara de vergüenza*, C2-5.3.26); mientras que aquellas agrupadas en *Nociones generales* y *Nociones específicas* tienden a aparecer en infinitivo (*decir algo a la cara de alguien*, C1-8.1.2). En el primer caso, el lector puede inferir la naturaleza de los componentes de la UFs, por ejemplo si el verbo es transitivo o intransitivo, y los tipos de complementos que requiere (directo, indirecto, modales, etc.). Ambas posibilidades son viables a la hora de introducir las UFs y

⁷¹Según mi experiencia, los profesores no nativos de español con los que he trabajado hasta el momento poseen un dominio funcional de la lengua competente, si bien las UFs no suelen formar parte de su competencia léxica pasiva ni activa, dada la relación de aprendizaje y no de adquisición que éstos han tenido con la lengua española.

mostrar su estructura interna, pero cabe preguntarse si no sería más transparente y efectivo decantarse por uno u otro criterio de presentación.

Otro aspecto relativo a la disposición de las UFs que merece atención es la presentación aleatoriamente explícita e implícita de algunos elementos morfosintácticos que las componen, dado que la tarea de realizar inferencias con éxito se vuelve más dificultosa:

- En algunas UFs se muestran explícitamente los complementos sometidos a variación, que el usuario de español deberá adaptar y dar forma según el contexto comunicativo: *decir algo a la cara a alguien* (C1-8.1.2), *darle la vuelta a la tortilla* (C2-8.4.3) o *salirle a alguien un gallo* (C2-9.18.2)⁷². En estos casos el receptor interpreta que *el gallo* es el sujeto y que *le sale a*, un complemento indirecto, que *decir* precisa un complemento directo y otro indirecto y que el verbo *dar* requiere de un pronombre personal de objeto indirecto átono.
- En la presentación de numerosas UFs se omiten los complementos que requiere el verbo de la locución verbal: el receptor que desconozca las locuciones *romperse / partirse / encogerse el corazón* (C1-9.2.2), *quedar como un guante* (C1-9.12.2), *pisar los talones* (C2-8.3.5), *echar un ojo* (C2-8.5.8), *poner verde / a caldo / de vuelta y media* (C2-8.6.1) y *dejar en buen lugar* (C2-8.6.6) difícilmente podrá inferir que estas piezas léxicas requieren un objeto indirecto, o que *quitarse de la cabeza* (C2-8.7.1) precisa un objeto directo (p. ej.: quitarse de la cabeza una preocupación). No sería de extrañar que el usuario produjese oraciones del tipo **quedé como un guante* o **me quito de la cabeza*.
- En algunas UFs no se deja constancia de que algunos elementos están supeditados a variación en función de la situación comunicativa. El receptor bien podría caer en el error de pensar que el pronombre posesivo de *tomarse la justicia por su mano* (C2-9.17.3) es invariable e independiente del sujeto de la oración, con lo que podría producir mensajes del tipo **me tomé la justicia por su mano*.

Por todas estas razones, la presentación interna de las UFs que realiza el PCIC puede conducir al receptor a realizar, en muchas ocasiones, inferencias semánticas y morfosintácticas erróneas.

⁷²En este epígrafe se han empleado diferentes tipos de subrayado para marcar los objetos directos (subrayado ondulado), los objetos indirectos (subrayado punteado), los pronombres personales indirectos átonos (subrayado tradicional) y los pronombres reflexivos (subrayado grueso).

2.2.2.6. Marcas de registro y apropiación

La relación entre lo coloquial y lo fraseológico es recíproca: gran parte de las UF's se restringe a situaciones comunicativas de registro informal. De las 282 UF's encontradas en el PCIC, sólo *¿A santo de qué te presentas aquí a estas horas?* (C2-5.1.2) aparece marcada como coloquial, aunque sobra decir que de todo el repertorio fraseológico del PCIC no es la única UF de uso restringido a una situación comunicativa informal.

¿Es lo mismo *pasar a mejor vida* que *estirar la pata*? La adecuación de un enunciado tiene tanta importancia como su gramaticalidad y su aceptabilidad: para garantizar la efectividad de la comunicación en un intercambio lingüístico no basta con producir enunciados gramaticalmente correctos y dotados de sentido, sino que también es necesario que el mensaje se adecúe a la situación comunicativa, a su registro y a la relación existente entre los interlocutores. En la presentación curricular de UF's no se tiene en cuenta la dimensión social del individuo, aun cuando el PCIC subraya la importancia del componente pragmático-discursivo involucrado en el aprendizaje de la lengua:

[...] el dominio de la lengua implica también reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, lo que requiere un análisis de las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, etc. [...] incluye también, desde la dimensión sociológica, las relaciones entre la lengua y el entorno social y la importancia de hacer consciente al alumno de las variaciones en el uso de la lengua relacionadas con los papeles sociales, las situaciones, los temas y los géneros, orales o escritos, que conforman los diferentes *significados sociales* (2008a:38).

En conclusión, la ausencia de marcas discursivas y pragmáticas puede desembocar en un empleo erróneo por parte del estudiante de las unidades léxicas, poniendo así en peligro la efectividad y la adecuación en la situación comunicativa.

2.2.2.7. Repeticiones accidentales de UF's

Quizás un asunto de importancia menor, pero que también requiere atención, es el hecho de que algunas UF's aparecen duplicadas en los niveles *dominio* y *maestría*, como es el caso de *no ver tres en un burro* (C1-9.2.3 y C2-6.5.8); otras se repiten dentro del mismo nivel bajo epígrafes diferentes, como ocurre con *ser una fiera* / *una máquina* / *un hacha* (C1-5.2.23 y 8.6.13); también hay UF's que dentro del mismo nivel se muestran contextualizadas como *Función* y en estructura de infinitivo como *Nociones generales* o *Nociones específicas*, como es el caso de *se me ha ido el santo al cielo* (C2-5.2.20) e *irse el santo al cielo* (C2-8.7.1); y por último, algunas locuciones se presentan dentro del mismo nivel con diferente categoría

gramatical, por ejemplo, la locución adverbial *al dedillo* (C2-5.2.20) y la locución verbal *saber(se) al dedillo* (C2-8.6.13).

2.3. La enseñanza de ELE en Alemania

La enseñanza de español como LE en escuelas e institutos alemanes viene reglada por el Ministerio de Educación de cada estado federado⁷³, que decide los contenidos que han de impartirse en los niveles de educación intermedio⁷⁴ y superior⁷⁵, así como las competencias generales y lingüísticas que han de poseer al finalizar ambas etapas educativas, si bien tales contenidos y competencias apenas difieren de un estado federado a otro. En el nivel educativo terciario – universidades, escuelas superiores e institutos de formación profesional – cada centro determina sus propios planes de estudio, en función de las ramas de conocimiento en las que se especializan sus estudiantes y los diversos sectores laborales en los que desemboca la formación impartida. Por ejemplo, los estudiantes de Romanística tienen que cursar a lo largo de su educación universitaria módulos de lengua y literatura española generales y específicos, mientras que los de economía pueden cursar asignaturas de español con fines específicos, aplicado al mundo de los negocios.

2.3.1. La enseñanza de lenguas extranjeras en los centros escolares de Hamburgo

En este epígrafe se presenta de manera sucinta el plan de estudios que desde 2009 se aplica a la enseñanza reglada de lenguas extranjeras en los centros escolares de Hamburgo.

En el nivel escolar superior o bachillerato los alumnos han de cursar una segunda LE⁷⁶ durante tres años, a elegir entre español, francés, italiano, ruso, chino, etc.⁷⁷. Si el estudiante ya ha cursado una segunda LE en el nivel intermedio y documenta cuatro años de aprendizaje finalizados con éxito⁷⁸, tiene tres posibilidades en el nivel superior: continuar estudiando la

⁷³ Los *Bundesländer* o estados federados son demarcaciones territoriales, semejantes a las Comunidades Autónomas en España.

⁷⁴ La *Mittelstufe* o nivel escolar intermedio es obligatorio y abarca desde el 5º al 10º curso.

⁷⁵ La *Oberstufe* o nivel escolar superior abarca desde el 11º al 13º curso y es similar al bachillerato español. Al término del 13º curso los alumnos realizan un conjunto de pruebas centrales, equiparables a la selectividad española.

⁷⁶ La primera LE, el inglés, es obligatoria para todos los alumnos en los niveles intermedio y superior.

⁷⁷ Cada instituto determina su oferta de lenguas extranjeras, si bien español y francés se imparten en la mayoría de los centros.

⁷⁸ Con una calificación de suficiente (4), satisfactorio (3), bien (2) o muy bien (1).

segunda LE que empezó en el nivel intermedio; cursar una tercera LE desde cero, a elegir según la oferta del centro; o bien dedicar las horas semanales destinadas a la segunda LE a otras actividades escolares, puesto que ya ha cumplido con la obligación de cursar una segunda LE. Según las directrices vigentes del plan curricular (2009)⁷⁹, la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros escolares persigue el objetivo principal de fomentar el plurilingüismo y la competencia intercultural, con el fin de preparar al estudiante para desenvolverse en la futura actividad laboral, social y cultural. Para alcanzar este objetivo, en la enseñanza de lenguas extranjeras han de considerarse dos aspectos primordiales: por una parte, facilitar al estudiante los contenidos, los materiales y las estrategias necesarias para desarrollar sus competencias comunicativas y sus competencias generales; y por otra, emplear la situación de enseñanza-aprendizaje para sensibilizar al alumno sobre la cosmovisión inherente a la LE que aprende y fortalecer el ejercicio de la reflexión, el pensamiento crítico y el respeto:

Eine fremde Sprache zu lernen bedeutet, in eine fremde Welt einzutreten und die Grenzen der eigenen, muttersprachlichen Welt zu verlassen. Reflexion über das Gewohnte, über die eigene Kultur wird erst mit diesem Schritt in die fremde Kultur möglich (<<http://www.hamburg.de/contentblob/1475210/data/neuerefremdsprachen-gyo.pdf>>, 2009:10).⁸⁰

El plan curricular de lenguas extranjeras se apoya en las directrices del MCER, si bien destaca tres competencias que el estudiante ha de trabajar y desarrollar:

- La competencia funcional comunicativa: incluye la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita y la interacción verbal y no verbal.
- La competencia intercultural: comprende los conocimientos sobre la realidad social, cultural, ideológica, etc. vinculada con la LE, así como la capacidad de emplear dichos conocimientos para desenvolverse en una situación comunicativa y para reflexionar sobre la lengua materna y su realidad más cercana.
- La competencia metodológica: abarca las técnicas de trabajo y aprendizaje, desde el análisis de textos y uso de fuentes bibliográficas hasta la preparación de exposiciones y el trabajo en equipo.

⁷⁹ v.o. *Rahmenplan neuere Fremdsprachen: Bildungsplan gymnasiale Oberstufe* (2009). Versión en línea:<<http://www.hamburg.de/contentblob/1475210/data/neuerefremdsprachen-gyo.pdf>> [20/10/2012].

⁸⁰ “Aprender una lengua extranjera significa abandonar las fronteras del mundo conocido para introducirse en un mundo desconocido. Reflexionar sobre lo habitual y lo propio es posible una vez que se ha dado el paso hacia lo ajeno.” (Traducción de la autora)

Si el estudiante cursa la segunda LE como nuevo acceso (sólo durante el nivel escolar superior), se espera que alcance el estadio B1 del MCER al término de los tres años de aprendizaje. Si el alumno cursa la segunda LE como continuación (si sigue con la misma segunda LE del nivel intermedio en el nivel superior), el nivel del MCER que debe alcanzar es el B2-C1⁸¹ al término de los siete años de aprendizaje.

2.3.2. La enseñanza de ELE en los centros escolares de Hamburgo

En los grupos de ELE de nuevo acceso – tanto en el nivel de educación secundaria como en bachillerato – se espera que los estudiantes, al término del ciclo de aprendizaje, sean capaces de desenvolverse en determinadas situaciones comunicativas y de dominar los mecanismos lingüísticos necesarios para ello. El plan de estudios (2011:29) recoge cinco bloques de contenido, en los que se profundiza según avanza el aprendizaje de la LE:

⁸¹ Varía en función a la segunda LE elegida, el número de horas semanales y la posibilidad de estudiarla como parte de un perfil educativo.

Tema	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
Estructuración de la vida persona: yo y los demás.	Familia y amigos. Vida diaria en el país de procedencia y en el país de estudio. Actividades del tiempo libre.	Amistad y relaciones familiares. Aficiones, deportes, tiempo libre. Medios del tiempo libre (música, ordenador, cine).	Identidad. Convivencia. Roles de género. Cultura juvenil. Violencia entre jóvenes.
El ámbito experiencial inmediato de los jóvenes: escuela y formación.	Escuela y vida diaria en el país.		Educación y el entorno escolar en el país.
La vida social: participación en la vida social.	Festividades y tradiciones. Comida, bebida y modales en la mesa. Planes de vacaciones.	Acontecimientos culturales y sociales de actualidad. La vida en la gran ciudad. Particularidades nacionales y regionales. Intercambio estudiantil y encuentros juveniles.	Temas políticos y sociales que caracterizan la vida de los jóvenes que tienen la misma edad en el país de la lengua a estudiar.
Formación y mundo laboral: orientación laboral.	Profesiones de los familiares y amigos.	Perspectivas profesionales. Solicitud de trabajo. Prácticas y formación profesional.	Trabajos para estudiantes. Mercado laboral y desempleo. Año en el extranjero.
Geografía e historia del país: cultura y civilización.	Capital y ciudades importantes.	Una o más regiones del país que se estudia.	Francés y español. Política y sociedad. Acontecimientos históricos importantes.

*Tabla 4: Contenidos temáticos en lenguas extranjeras de nuevo acceso*⁸²

Asimismo, el plan de estudios (2011:42-43) recoge los contenidos gramaticales que el alumno de ELE deberá dominar al término del ciclo formativo:

⁸² Versión en línea del documento en versión original: <<http://www.hamburg.de/contentblob/2376246/data/neuere-fremdsprachen-gym-seki.pdf>> [20/10/2012]. (Traducción de la autora)

Los alumnos...	Para ello emplean...
ordenan circunstancias y acciones	el presente, pretérito perfecto, imperfecto, indefinido, pluscuamperfecto, futuro próximo y futuro de todos los verbos regulares y de los verbos irregulares más frecuentes en indicativo estar + gerundio la pasiva refleja con se
formulan posibilidades y condiciones	oraciones condicionales reales (potencial ⁸³ simple): quizás, a lo mejor + indicativo; es posible que y otras expresiones impersonales con subjuntivo.
expresan opiniones y preferencias	en forma afirmativa y negativa: me parece que / creo que + indicativo; no creo que, me gusta que + subjuntivo, etc.
preguntan o averiguan informaciones	pronombres interrogativos qué, quién(es), cómo, dónde, adónde, cuándo, cuál(es), por qué, para qué
niegan o contestan con una negativa	No, no... nada / nunca / nadie / tampoco / ni... ni / sino
expresan órdenes, ruegos y deseos	Imperativo positivo y negativo de los verbos regulares y de los verbos irregulares más frecuentes quiero que + subjuntivo
Expresan intenciones y justificaciones	conectores causales: por eso, porque, como, de modo que, para + infinitivo las preposiciones por y para para que + subjuntivo
Expresan sensaciones	con expresiones simples como ¡Qué bien!, ¡Qué rollo!, etc. con subjuntivo después de espero que, me alegra / enfada / sorprende que etc.
nombran y describen personas / cosas / actividades / estados	el uso de ser y estar diminutivos -ito, -cito en singular y plural, masculino y femenino artículos determinados e indeterminados, contracción al y del medio / otro; todo el tiempo pronombres demostrativos este, ese, aquel pronombres personales: forma y posición pronombres reflexivos pronombres indefinidos algo, alguien, todo adjetivos: forma, concordancia, posición y cambios delante de sustantivo adverbios bien, mal, mucho y adverbios en -mente oraciones de relativo con que, lo que, quien, cuyo
indican cantidades	números cardinales y concordancia principales números ordinales: colocación y apócope cantidades con de
ofrecen indicaciones de tiempo y lugar	preposiciones, expresiones preposicionales y adverbios de lugar, de tiempo y de dirección el uso de hay y estar en indicaciones de lugar oraciones subordinadas y construcciones de infinitivo con donde, cuando, mientras, antes de, después de
realizan comparaciones	comparativo: más / menos ... que, tan... como, tantos como / más que tú superlativo: el más / menos + adjetivo comparación con adjetivos irregulares: mayor, menor, etc. superlativo absoluto -ísimo comparación adverbios irregulares: mejor, peor, etc.
expresan posesión	pronombres posesivos átonos y tónicos

Tabla 5: Contenidos gramaticales en ELE de nuevo acceso⁸⁴

⁸³Condicional.

⁸⁴Versión en línea del documento en versión original: <[http:// www.hamburg.de/contentblob/2376246/data/neuere-fremdsprachen-gym-seki.pdf](http://www.hamburg.de/contentblob/2376246/data/neuere-fremdsprachen-gym-seki.pdf)> [20/10/2012]. (Traducción de la autora)

El plan de estudios de lenguas extranjeras presenta, de manera sucinta, los contenidos temáticos y gramaticales que los grupos de ELE de nuevo acceso han de tratar. El documento oficial no ofrece información sobre las nociones específicas léxicas que el estudiante debe aprender ni recoge aspectos relativos a la enseñanza-aprendizaje de fraseología.

2.3.3. Métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE

En este epígrafe se presentan los métodos de enseñanza-aprendizaje ELE de uso más extendido en los centros escolares de Hamburgo.

2.3.3.1. *A tope.com*

El método *A_tope.com* (2010) está enfocado a jóvenes adultos que comienzan con el aprendizaje de español y es uno de los más empleados en el bachillerato alemán con estudiantes de nuevo acceso.

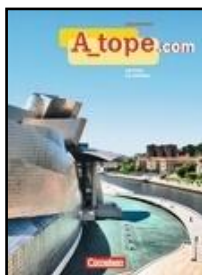


Gráfico 13: Método de ELE A_tope.com (2010)

Se compone de doce unidades en las que el estudiante parte sin conocimientos de español hasta llegar al nivel de usuario independiente. El método trabaja la comprensión escrita y oral así como la expresión escrita y oral, poniendo especial énfasis en esta última. Subraya que el estudiante es, en última instancia, un agente social que ha de desenvolverse en situaciones comunicativas reales con interlocutores hispanohablantes. De ahí que la selección de contenidos gramaticales y léxicos se estructuren según funciones comunicativas y ámbitos temáticos que frecuentemente están presentes en la vida cotidiana:

Unidad	Funciones
Unidad 1: ¡Hola y bienvenidos!	Saludarse, despedirse, presentarse, preguntar y ofrecer informaciones como la nacionalidad, los idiomas que uno habla, etc.
Unidad 2: La familia y los amigos	Presentar a alguien, dar informaciones como la edad, la dirección, el correo electrónico y teléfono, hablar sobre las aficiones y la familia.
Unidad 3: El día a día	Indicar la hora, la fecha, el día de la semana y la duración, describir el transcurso de un día, preguntar y ofrecer motivos o razones, hacer planes y quedar con gente.
Unidad 4: ¿Te gusta?	Expresar gustos y preferencias, hablar de ropa y colores, describir el físico y el carácter de la gente.
Unidad 5: En Madrid	Realizar conversaciones telefónicas, describir un camino y dar indicaciones, describir una habitación / una casa, hacer una lista de la compra, indicar el precio de algo, realizar comparaciones.
Unidad 6: ¡Bienvenidos a México!	Hablar sobre acontecimientos pasados, indicar la fecha con años, redactar biografías.
Unidad 7: ¿A qué te quieres dedicar?	Expresar deseos, hablar sobre el instituto y el mundo profesional, hacer planes de futuro, ordenar a alguien que haga algo.
Unidad 8: La España verde	Hablar del pasado y cómo era la vida antes, describir el tiempo y el paisaje.
Unidad 9: Compromiso social	Reproducir informaciones, hablar de acontecimientos pasados con conexión al presente, hablar sobre compromiso social, expresarse en situaciones formales, argumentar y debatir.
Unidad 10: El medioambiente	Pedir a alguien que no haga algo, expresar sentimientos, deseos y opiniones, hablar sobre el medio ambiente.
Unidad 11: La economía de España	Analizar estadísticas, tablas y gráficos, describir la situación económica de una región, presentar una empresa y su personal.
Unidad 12: América Latina	Formular suposiciones y condiciones.

Tabla 6: Unidades del método A_tope.com (2010)

▪ La fraseología en A_tope.com

En el método se recogen cuatro UFs, de las cuales dos de ellas son somáticas:

- Unidad 6: “Tienes que ir al Museo del Prado. Ahí puedes ver cuadros de famosos pintores españoles como Diego Velázquez [...]. ¡**Vale la pena!**” (2010:64)
- Unidad 7: “El sábado me recogió mi primo con sus amigos para ir a la fiesta de espuma de una discoteca nueva [...]. Allí bailamos hasta la madrugada... ¡**Lo pasamos bomba!**” (2010:79)
- Unidad 10: “En el mundo se recicla más y más basura. El país **a la cabeza** es Suiza.” (2010:135)
- Unidad 10: “No **nos tomes el pelo.**” (2010:137)

En *A_tope.com* el aprendizaje de la fraseología no tiene lugar de manera paralela al del léxico.



Gráfico 14: Ejemplo de UF en *A_tope.com* (2010:135)

2.3.3.2. *Caminos neu*

Caminos neu (2009) es otro de los métodos de uso extendido en el bachillerato alemán entre estudiantes de nuevo ingreso. Consta de tres volúmenes, que se extienden desde el estadio de usuario básico acceso hasta el nivel de referencia B1.

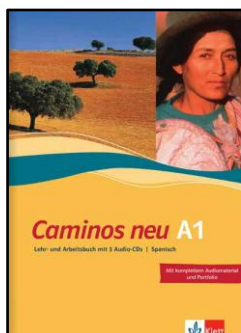


Gráfico 15: Método de ELE *Caminos neu* (2009)

Caminos neu se caracteriza por sus unidades temáticas breves, que presentan funciones comunicativas distribuidas según los criterios de dificultad ascendente y frecuencia de uso (por ejemplo, *saludar* > *presentarse* > *describir a alguien*). El método pone su foco de atención en la competencia lingüística, en especial en el aprendizaje sólido de contenidos gramaticales⁸⁵, en detrimento de las competencias sociolingüística y pragmática.

⁸⁵Prueba de ello son los numerosos apartados en los que se pide al alumno que complete una regla gramatical formulada en alemán. Así se pretende que éste tome conciencia de los diversos fenómenos subyacentes en la LE.

- La fraseología en *Caminos neu*

El primer volumen de *Caminos* recoge una UF; pero no se contempla la enseñanza de fraseología.

- Unidad 15c: “la fiesta de la cerveza en Múnich también **vale la pena.**” (2009:150)

2.3.3.3. *Línea verde*

Línea verde (2006) se emplea en los niveles educativos medio y superior con estudiantes de nuevo acceso. Comprende tres volúmenes con una progresión desde el nivel de referencia A1 hasta el B1+ - B2.



Gráfico 16: Método de ELE *Línea verde* (2006)


Los dos primeros volúmenes, enfocados al aprendizaje de ELE en el nivel educativo medio, ponen especial énfasis en las competencias lingüísticas e introducen las *Nociones generales* y *Nociones específicas* de los niveles A1-B1, de manera que el estudiante pueda desenvolverse en las situaciones comunicativas más frecuentes y cotidianas. El tercer volumen, dirigido a los estudiantes que continúan con el español en el nivel educativo superior, fomenta la profundización en las competencias sociolingüística y pragmática, aumentando los contenidos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales de los países hispanohablantes.

- La fraseología en *Línea verde*

En los tres volúmenes se han encontrado dos UFs, una de ellas somáticas. En el nivel básico de *Línea verde* se prioriza el aprendizaje de funciones comunicativas básicas, mientras que en el intermedio se otorga mayor importancia al

conocimiento de datos históricos, culturales, sociales, etc. de los países hispanohablantes. La enseñanza activa de fraseología no se contempla en ninguno de los dos niveles.

- Unidad 8b: “Normalmente piensa poco en su familia y en sus amigos, pero por la carta vio que los **echa de menos**.” (vol.1, 2006:112)
- Unidad 1: “Mi hermano mayor no hace más que poner música a todo volumen y monopolizar el televisor todas las tardes. Entre los dos **me tienen de los nervios**.” (vol.3, 2006:10)



The image shows a page from a textbook. On the left, there is a small illustration of a kitchen scene with three people: a man (Yilton) at the stove, a woman (Laura) at the sink, and another woman (Ana Lucía) standing nearby. To the right of the illustration, the title 'Una carta de Yilton' is written in large, bold, red letters. Below the title, there is a list of activities numbered 1 and 5. The text is in Spanish and describes Laura's week in Spain, her exam, and her plans to meet Ana Lucía and Mario.

Una carta de Yilton

- 1 Esta semana ha sido para Laura la más difícil en España. El miércoles tuvo un examen de lengua y ayer, jueves, otro de inglés. También ayer recibió una carta muy larga de su mejor amiga. Normalmente piensa poco en su familia y en sus amigos, pero por la carta vio que los echa de menos.
- 5 Hoy Laura está más animada porque ella y Mario han quedado con Ana Lucía. Van a cenar en su casa. Laura va en autobús al centro de Valladolid. Llama a Ana Lucía para saber el camino. A pie, va por una calle, cruza una plaza y después llega a la calle Castelar. Allí ve a Mario, que está esperándola delante del número 6. Los dos suben al piso 4ºB. Ana Lucía les abre y van a la cocina.

Gráfico 17: Ejemplo de UF en Línea Verde (vol.3, 2006:10)

2.3.3.4. Avenida

Avenida (2007) está dirigido a jóvenes y adultos que se encuentren en el nivel intermedio umbral (B1) y quieran alcanzar el nivel intermedio avanzado (B2). Este método se emplea con alumnos que continúan su aprendizaje de ELE en el nivel educativo superior.



Gráfico 18: Método de ELE Avenida (2007)

La presentación y la distribución de los contenidos en *Avenida* responde a un doble objetivo: por una parte, acercar al estudiante de ELE el mundo cultural y la realidad social de los países hispanohablantes; y por otra, la profundización en la expresión y la comprensión oral y escrita, poniendo especial énfasis en las destrezas pasivas.

▪ La fraseología en *Avenida*

En *Avenida* se recogen nueve UFs: dos pluriverbales y seis locuciones, cinco de las cuales son somáticas. En *Avenida* se aprecia, a semejanza del PCIC, cómo la enseñanza de fraseología comienza a cobrar importancia a medida que el estudiante se aproxima a los estadios avanzados de la LE, una vez que ha desarrollado las competencias lingüísticas básicas.

- Unidad 1: “Se tumban en los sofás y a **dormir a pierna suelta**.” (2007:11)
- Unidad 1: “**No me cabe en la cabeza** cómo pueden vivir en el extranjero sin jamón serrano.” (2007:11)
- Unidad 5: “Y me recordó dos o tres casos que la verdad es que **ponían los pelos de punta**.” (2007:46)
- Unidad 7: “**la edad del pavo**”, “**a la vejez, viruelas**”, “**más sabe el diablo por viejo que por diablo**”, “**de tal palo, tal astilla**” (2007:65)
- Unidad 16: “la gente **está hasta las narices**”, “**me saca de quicio**” (2007:166)

Como se observa en el Gráfico 19, las cuatro UFs introducidas en *Avenida* (2007:65) se presentan en ausencia de contexto. Si bien el Sfras de estas UFs gira en torno al campo semántico de la edad del ser humano, enlazando así con la unidad temática, la inexistencia de

un contexto en el que se circunscriban las UF's impide que el estudiante pueda intuir su Sfras o extraer de ellas informaciones relativa a su grado de variabilidad, restricciones de uso, registro, combinatoria, etc. Así, se suprime la fase de trabajo inductivo por parte del usuario.

Dada la carencia de un contexto, para resolver la actividad (c) el estudiante recurre a catálogos lexicográficos, los cuales incluyen – en el mejor de los casos – un tratamiento muy superficial de la fraseología y no suelen documentar el tipo de información que proporciona el contexto. Adicionalmente, en la actividad (d) se espera que el alumno sea capaz de producir estas UF's, sin haberle facilitado previamente las informaciones mencionadas previamente.

<p>Crowe, por ejemplo. Ingrid Rubio me parece una actriz mejor beso que os han dado en el cine? l me lo pones. A mí me dio un buen s en la "Flor de mi secreto". imera peli, "La Buena Vida". Que fue mi ine.</p> <p>eternamente jóvenes? nte joven, no. Quiero decir... Yo creo as deben tener un tiempo. y completamente de acuerdo. No quiero joven.</p> <p>e la edad ideal de un actor? ue hay espléndidos actores a los 18 años. to, una inocencia que con el tiempo se Pero lo que ganas al tener más edad es periencia, experiencia vital, y manera de antalla. Y yo creo que eso se puede dar es más edad, es decir, a partir de los 25 s a madurar.</p> <p>o lo mismo. Yo creo que un actor, ambién porque tiene más tablas. También ue haga teatro.</p> <p>es hubiera gustado nacer? . He vivido una época extraordinaria. e una dictadura férrea a ese momento ue fue la entrada de la democracia nsición, la democracia después. Y yo una explosión vital absolutamente</p>	<p>c Relaciona las expresiones siguientes con su significado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la edad del pavo 2. más sabe el diablo por viejo que por diablo 3. a la vejez, viruelas 4. tener edad de merecer 5. estar en la flor de la vida 6. tener mayoría de edad 7. de tal palo, tal astilla <ol style="list-style-type: none"> a. tener 18 años o más b. período en el que los niños entran en la adolescencia y sufren cambios físicos y de conducta c. edad para formar pareja d. estar en el mejor momento de la vida e. hacer cosas que no son propias de su edad f. parecerse el hijo o la hija al padre o la madre g. tener mucha experiencia en la vida <p>d Escribe algunas frases con las expresiones de 6 b y 6 c refiriéndote a personas que tú * conoces. Dile a tu compañero/-a las frases para que adivine de quién hablas.</p>
---	--

Gráfico 19: Ejemplo de UF's en Avenida (2007:65)

2.3.3.5. Física II

Las lecturas – ya sean *didactizadas*⁸⁶ o auténticas – constituyen otro instrumento de aprendizaje de cualquier LE y es una práctica extendida incluirlas en el currículo de enseñanza del español en los niveles intermedio y avanzado. Estos materiales se diferencian de los métodos de enseñanza en que aspiran a insertar al estudiante en situaciones comunicativas reales. Es usual, pues, que las lecturas presenten un lenguaje coloquial, abundante en UF's.

⁸⁶ Adaptadas para estudiantes de los niveles básicos.



Gráfico 20: Lectura de ELE Física II (2008)

Física II constituye una muestra de acercamiento a tales realidades lingüísticas. Esta lectura está dirigida a estudiantes de ELE en nivel intermedio umbral (B1) y, como indica la nota preliminar sobre el léxico de la obra, “contiene mucho vocabulario propio de la calle” (Sánchez; 2007:5) y recoge la jerga de los adolescentes, que en este caso protagonizan la historia: *currar*, *flipar*, *litrona*, *piño*, *calada*, *tronco*, *piba* o *movida* son algunos ejemplos.

▪ La fraseología en *Física II*

- “Jorge, **a regañadientes**, se la guarda en el bolsillo.” (2008:7)
- “¿Cuántos cubos nos tienen que quemar para que **se te meta en la cabeza**?” (2008:10)
- “Porque **me da palo** dejarle solo.” (2008:14)
- “Jorge trata de separar a Israel y el guardia antes de que **se vayan a las manos**.” (2008:17)
- “Ya sé que **soy un gamba**”. (2008:25)
- “Ya **te** podías haber **metido la lengua en el culo**.” (2008:33)

En *Física II* se recogen seis UFs, cuatro de ellas locuciones somáticas. El caso de esta lectura, con una extensión de sólo 30 páginas, refleja cómo la frecuencia de aparición de UFs es más elevada en las lecturas que en los métodos de enseñanza de ELE.

2.4. Conclusiones

El análisis del MCER, el PCIC y los métodos de ELE de uso extendido en los centros alemanes, permite determinar, en primer lugar, que la fraseología recibe un tratamiento superficial y asistemático, basado en el principio cuantitativo-acumulativo, en detrimento del criterio de frecuencia de uso y de funcionalidad comunicativa: el MCER presta escasa

atención a la enseñanza-aprendizaje de UFs (MCER, 2002:117) y, en consecuencia, sus directrices repercuten en la disposición que el PCIC realiza de estas unidades léxicas.

En segundo lugar, el conocimiento y el empleo de estas unidades léxicas por parte del estudiante se circunscribe a los niveles C1 y C2 en las obras analizadas, a pesar de que el MCER destaca la importancia de trabajar con las dimensiones sociolingüística y pragmática de la lengua ya desde los primeros estadios de aprendizaje (2002:13). Recuérdese también que del conjunto de UFs registradas en el PCIC, el 72% se introducen en el nivel C2 y el 27% en el nivel C1 (§2.2.2.2), aunque paradójicamente se espera que el alumno sea capaz de comprender y reproducir conversaciones cara a cara informales ya desde el A2 (PCIC, 2008a:288). Lo mismo ocurre en los métodos didácticos de ELE de uso más frecuente en los centros alemanes⁸⁷: la enseñanza-aprendizaje de fraseología no está presente en los niveles básico e intermedio, sino que se reserva para los niveles avanzados. Las muestras de lengua que presentan en los estadios A1-B1 se encuentran impregnadas de literalidad y univocidad semántica y se evitan aquellas figuras lingüísticas y marcas sociolingüísticas y pragmáticas que, aun siendo inherentes a toda situación comunicativa real, puedan conllevar opacidad, ambigüedad o confusión para el principiante. La didactización de una LE conlleva, pues, que en los estadios A1-B1 el discente esté expuesto a una versión destilada de la LE que aprende. Una tímida excepción al filtrado lingüístico lo constituyen algunas lecturas de ELE⁸⁸, en las que ya en los niveles intermedios se intenta proveer al estudiante con muestras reales de lengua en las que se incluyen UFs varias.

En tercer lugar, el PCIC no cuenta con un criterio sistemático de presentación de las UFs: no se indica con claridad cuál es la composición interna de estas unidades léxicas y su posible combinatoria, ni tampoco se ofrece información sobre el registro al que pertenecen. Dicha presentación interna no responde ni al propósito inicial del PCIC de trabajar contenidos de manera cualitativa, ni a la necesidad de fortalecer la intrincada red semántica que va construyendo el estudiante a lo largo de su aprendizaje, necesidad que los especialistas en la enseñanza de léxico han puesto de relieve: “podemos reducir la carga de aprendizaje de las palabras llevando la atención de los alumnos hacia estructuras sistemáticas rentables [...] y estableciendo analogías y contrastes intralingüísticos e interlingüísticos” (Baralo Ottonello, 2007:390).

⁸⁷ Se han analizado los métodos *A_tope.com* (2010), *Caminos* (2005), *Línea verde* (2006), *Avenida* (2007).

⁸⁸ Se ha analizado la lectura *Física II* (2007).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la fraseología podría tornarse más efectivo, significativo y funcional si se realizasen algunas remodelaciones en esta obra de referencia que explotasen el potencial cognitivo del alumno: por una parte, las relaciones que se establecen entre las piezas léxicas deberían presentarse de manera específica mediante el empleo de criterios ortotipográficos uniformes (por ejemplo, = para relaciones de sinonimia, <-> para relaciones de antonimia, \approx para relaciones de proximidad semántica pero no contextual, etc.); por otra parte, se desaprovechan oportunidades para la ampliación y la consolidación de las redes semánticas, dado que no se especifican las posibilidades combinatorias de muchas UFs (por ejemplo, *echar una mano* no se incluye en el catálogo curricular, mientras que *Te echo un cable / un capote* sí están recogidas en C2-5.4.23). Asimismo, resultaría conveniente introducir marcas de estilo y registro, así como adoptar un criterio uniforme en lo relativo a la contextualización de las UFs.

3. LÉXICO Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO

The world is full of magic things, patiently waiting for our senses to grow sharper.

W. B. Yeats

El lenguaje acompaña al ser humano a lo largo de su vida, le permite desempeñar de manera efectiva múltiples tareas; y posibilita la transmisión de ideas complejas entre los miembros de una comunidad mediante el uso de un código lingüístico común. Ahora bien, para que el proceso comunicativo se complete con éxito no sólo es necesario que el portador del mensaje y su interlocutor compartan un código común; resulta imprescindible que entre ellos tenga lugar un encuentro de esferas de pensamiento.

El objetivo de este capítulo es poner de relieve la necesidad de desligarse de la lingüística tradicional a la hora de aproximarse al estudio del léxico, a la realización de análisis contrastivos interlingüísticos netamente formales y, por ende, a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras – terrenos que durante décadas han visto numerosos trabajos cuyo foco de atención se ha centrado en el plano lingüístico –, y en su lugar, tomar consciencia de que para abordar el fenómeno del lenguaje en su totalidad resulta imprescindible trabajar desde un paradigma que contemple su cara extralingüística, es decir, la estructura conceptual subyacente a la estructura lingüística. En este sentido, "[e]l marco teórico del cognitivismo permite entender la fraseología como parte de un sistema coherente, que obedece a ciertas reglas generales, posiblemente universales y no como el reducto por excelencia de la idiosincrasia y el genio de la lengua, como se entendía tradicionalmente" (Pérez Bernal, 2005:647).

Resulta evidente que el estudio del lenguaje conlleva inevitablemente el estudio de su estructura lingüística, como también es innegable que los análisis contrastivos interlingüísticos han traído consigo numerosas aportaciones en lo que respecta a los paralelismos formales de las diferentes lenguas. Gracias a estos trabajos, en la actualidad sabemos, por ejemplo, que lenguas emparentadas comparten multitud de cognados (Woods y McGinty Stovall, 2005; Ainciburu, 2007, 2008; Stamenov, 2009; Resnick y Hammond, 2011) o que existen UFs cuya composición formal es idéntica o muy similar en varias lenguas

(Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Mellado Blanco, 2004; Stępień, 2007); pudiendo programar la enseñanza-aprendizaje de la LE en consecuencia para obtener la mayor eficacia posible. Ahora bien, en las diversas comunidades lingüísticas existen similitudes más allá de las meramente formales encontradas en la estructura de sus respectivas lenguas; nos referimos a aquellas similitudes relacionadas con la percepción y la conceptualización. La lingüística cognitiva nos insta a indagar más allá de la superficie formal de la lengua, de abandonar el envoltorio de las palabras e indagar en el terreno de los conceptos, de analizar lo lingüístico sin olvidar que existe un nivel extralingüístico donde los hablantes presentan estructuras cognitivas comunes.

En este capítulo se exponen las nociones de *símbolo lingüístico* (Evans y Green, 2011 [2006]) y de corporalización, cuya génesis se inscribe en el enfoque cognitivo y que ocupan una posición central en esta investigación. El desarrollo de los siete epígrafes que componen el capítulo se inicia con la relación entre lengua y pensamiento y el debate respecto del relativismo vs. universalismo en la estructura lingüística y conceptual de las lenguas (§3.1). A continuación se presenta el modelo de signo lingüístico propuesto por la lingüística tradicional y su evolución a lo largo del siglo XX (Saussure, 1967 [1916]; Ogden y Richards, 1985 [1923]; Heger, 1974) (§3.2), así como las aportaciones de Coseriu (1978) al ámbito léxico (§3.3). Tras la introducción a la noción de *símbolo lingüístico* de Evans y Green (2011 [2006]) (§3.4), se presentan los principios generales del enfoque cognitivo (Johnson, 1987; Langacker, 1987; Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 2003 [1980]; Mandler, 2004; Cuenca y Hilferty, 2007 [1999]) (§3.5) y los mecanismos que, según la semántica cognitiva, intervienen en la construcción del significado (Fillmore, 1982; Langacker, 1987; Fauconnier, 1994, 2003 [1997]; Sweetser, 1999; Talmy, 2000; Fauconnier y Turner, 2002) (§3.6). Seguidamente se presentan los procesos de génesis y lexicalización que tienen lugar en las LVS (§3.7).

3.1. Lengua y pensamiento

En la actualidad conviven miles de lenguas en el mundo y la existencia de variación interlingüística es un hecho innegable que ha despertado el interés de lingüistas y antropólogos ya desde principios del siglo XX, lo que explica que desde entonces se hayan realizado numerosos estudios sobre cómo las diferentes comunidades lingüísticas etiquetan la realidad circundante en sus respectivas lenguas y en qué medida la conceptualización y el etiquetado de la realidad ejercen una influencia en el pensamiento de sus hablantes. Tanto la hipótesis del relativismo como la del determinismo lingüístico se han ocupado de buscar diferencias y similitudes en la estructura lingüística de las lenguas, especialmente en el nivel léxico. No sería hasta finales del siglo XX cuando, desde el paradigma cognitivo, el foco de interés de los estudios contrastivos se desplazaría a la búsqueda de diferencias y similitudes en la estructura conceptual de las lenguas. Trabajando desde este último enfoque es posible encontrar en la estructura conceptual de diferentes lenguas más paralelismos – similitudes extralingüísticas – de lo que podría parecer a simple vista y podría pensarse que la variación interlingüística es un fenómeno meramente superficial.

Tanto los estudios contrastivos que comparan la estructura lingüística de las lenguas como aquellos que se centran en su estructura conceptual resultan de interés para entender cómo la variación lingüística y cultural influye en la creación y la posterior lexicalización de las UFs. A continuación se presentan aquellos estudios de mayor relevancia para la presente investigación.

3.1.1. Relativismo en la estructura lingüística

El relativismo lingüístico sostiene que cada lengua contiene una concepción particular del mundo, ya que sus categorías léxicas y gramaticales reflejan una cosmovisión determinada. El lexicón es una muestra de las maneras de segmentar y representar la realidad, mientras que los aspectos morfosintácticos reflejan los modelos automatizados e inconscientes mediante los cuales se organiza el pensamiento.

Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken. Die intellectuelle Thätigkeit, durchaus geistig, durchaus innerlich und gewissermaßen spurlos vorübergehend, wird durch den Laut in der Rede äußerlich und wahrnehmbar für die Sinne. Sie und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander. Sie ist aber auch in sich an die Nothwendigkeit geknüpft, eine Verbindung mit dem Sprachlaut einzugehen; das Denken

kann sonst nicht zur Deutlichkeit gelangen, die Vorstellung nicht zum Begriff werden.
(Humboldt, 1968 [1903-1936]:53)⁸⁹

Humboldt sostiene que la lengua es el instrumento mediante el cual podemos exteriorizar nuestro pensamiento y así transmitirlo a los demás. La percepción del mundo exterior, las sensaciones y los deseos son previos a la existencia de un código de comunicación; es el lenguaje el que permite al individuo dar el salto de un pensamiento pre-articulado –compuesto por un flujo de sensaciones indiferenciadas e inconexas– a un pensamiento conceptualmente organizado. De ahí que para Humboldt el lenguaje no sea tanto un sistema de comunicación, sino una herramienta que moldea el material del mundo exterior para darle forma de pensamiento. Se trata, en primer lugar, de una herramienta cognitiva, y su consecuencia es la posibilidad de transmitir información.

Durch die gegenseitige Abhängigkeit des Gedankens, und des Wortes voneinander leuchtet es klar ein, dass die Sprachen nicht eigentlich Mittel sind, die schon erkannte Wahrheit darzustellen, sondern weit mehr, die vorher unerkannte zu entdecken. Ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern ein Verschiedenheit der Weltansichten⁹⁰ selbst. (Humboldt, 1968 [1903-1936]:27)⁹¹

Por su parte, Boas (1966 [1911]) sostiene que la lengua⁹² desempeña un papel considerable a la hora de dar forma al pensamiento⁹³, ya que clasifica la experiencia⁹⁴. Dado que numerosas categorías que se consideran esenciales en una lengua X pueden no estar recogidas en otra lengua Y, Boas sostiene que cada lengua clasifica la experiencia de manera diferente:

When we consider for a moment what this implies, it will be recognized that in each language only a part of the complete concept that we have in mind is expressed, and that

⁸⁹ “La lengua es el órgano que construye el pensamiento. La actividad intelectual, - enteramente interna y mental - que hasta cierto punto pasa desapercibida, se exterioriza en el discurso mediante el sonido y es perceptible por los sentidos. Por tanto, pensamiento y lengua son uno e inseparables. Esta última va intrínsecamente unida a la necesidad de establecer una conexión con el sonido verbalizado, de lo contrario el pensamiento no puede lograr claridad, ni su representación convertirse en concepto.” (Traducción de la autora)

⁹⁰ Aunque la traducción acuñada el término *Weltansicht* en español sea ‘visión del mundo’ o ‘manera de entender el mundo’, debe ser entendido como la actitud que cada individuo adopta ante la vida y su percepción de la realidad circundante.

⁹¹ “Es obvio que pensamiento y palabra tienen una relación de independencia, que las lenguas no son un mero instrumento (de comunicación) para designar verdades conocidas, sino también para descubrir aquellas que nos son desconocidas. Las diferencias (entre unas lenguas y otras) no radican en la diversidad de sonidos y signos que las componen, sino en la diversidad de visiones del mundo y enfoques que aportan.” (Traducción de la autora)

⁹² Boas resalta principalmente el papel que los elementos léxicos y las categorías gramaticales de una lengua determinada desempeñan en la modelación del pensamiento. Según Boas, las categorías lingüísticas de una lengua no dictan el pensamiento de una comunidad lingüística, pero sí lo reflejan.

⁹³ Boas entiende el pensamiento (*thought*) como la manera de pensar (en el sentido humboldtiano de *Weltansicht*) de una comunidad lingüística.

⁹⁴ Boas entiende la experiencia (*experience*) como lo exterior o extralingüístico, aquello que se deriva de la percepción.

each language has a peculiar tendency to select this or that aspect of the mental image which is conveyed by the expression of the thought. (Boas, 1966 [1911]:39)⁹⁵

Por lo general, los hablantes de una comunidad lingüística no suelen ser conscientes de que una extensa clasificación de su experiencia viene dada implícitamente por su lengua.

The general concepts underlying language are entirely unknown to most people [...] Nevertheless, the categories of language compel us to see the world arranged in certain definite conceptual groups which [...] are taken as objective categories and which, therefore, impose themselves upon the form of our thoughts. (Boas, 1920:321)⁹⁶

Estas categorías lingüísticas pueden, según el antropólogo, tanto facilitar como dificultar el pensamiento, es decir, resultar de ayuda en la abstracción y al mismo tiempo constituirse en una fuente de error. Boas subraya que no existe una base científica sólida que permita determinar que unas lenguas estén más preparadas que otras a la hora de dar forma al pensamiento con un margen más reducido de error. Asimismo, desestima que la cultura sea un producto de los rasgos morfológicos de una lengua determinada, pero sostiene que la lengua puede influir en la cultura – si bien en el nivel léxico⁹⁷ – a través del pensamiento.

Tomando como referencia los estudios de Boas, Sapir (1921, 1929) amplía cuantitativa y cualitativamente la investigación empírica con lenguas específicas, además aporta claridad a la relación existente entre cultura y personalidad, íntimamente ligada a la interacción del funcionamiento psicológico con modelos culturales. Defiende que cada lengua es un sistema simbólico y referencial completo, es decir, un ‘todo’ en el que todos sus elementos – formales y sustanciales – se entrelazan entre sí y dependen unos de otros. El papel que desempeña la sociedad a la hora de establecer y modelar estas clasificaciones formales es crucial, dado que para que la comunicación sea efectiva dentro de una comunidad lingüística tales clasificaciones han de ser compartidas por los hablantes:

The world of our experiences must be enormously simplified and generalized before it is possible to make a symbolic inventory of all our experiences of things and relations; and this inventory is imperative before we can convey ideas. The elements of language, the symbols that ticket off experience, must therefore be associated with whole groups, delimited classes, of experience rather than with the single experiences themselves. Only so is communication possible, for the single experience lodges in an individual

⁹⁵ “Si consideramos durante unos instantes lo que esto implica, es de reconocer que en cada lengua sólo una parte del concepto global que tenemos en mente puede llegar a expresarse, y que cada lengua tiene una tendencia particular para seleccionar este o aquel aspecto de la imagen mental que quiere transmitir el pensamiento”. (Traducción de la autora)

⁹⁶ “Los conceptos subyacentes a una lengua son enteramente desconocidos para la mayoría de las personas. Sin embargo, las categorías en las que la lengua nos obligan a ver el mundo - clasificado en ciertos grupos conceptuales definidos - se toman como categorías objetivas y, por ende, imponen la forma en la que debe fluir el pensamiento”. (Traducción de la autora)

⁹⁷ Boas defiende la interacción mutua que se produce constantemente entre los elementos léxicos y la cultura.

consciousness and is, strictly speaking, incommunicable. To be communicated it needs to be referred to a class which is tacitly accepted by the community as an identity (Sapir, 1921:12)⁹⁸.

Sapir (1929) concibe la lengua como una guía para comprender una determinada realidad social, pero no comparte la concepción boasiana de que las clasificaciones lingüísticas reflejen meramente el pensamiento, sino que lo canalizan, y por tanto, las diversas lenguas canalizan el pensamiento de modo diferente:

“Human beings [...] are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society [...]. The ‘real world’ is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached (Sapir, 1929:209)⁹⁹.

Por último, añade que el desarrollo de la lengua depende en alto grado del desarrollo del pensamiento y que sólo la lengua posibilita el pensamiento conceptual. En cuanto a la relación entre lengua y cultura, Sapir estima que la segunda ejerce una influencia en la primera, si bien a nivel léxico y no morfológico.

La hipótesis de relatividad lingüística iniciada por Sapir fue retomada, ampliada y empíricamente consignada por Whorf, quien realizó numerosos trabajos descriptivo-contrastivos entre la lengua inglesa y las lenguas amerindias¹⁰⁰. Whorf comparte con Boas y Sapir la visión de que las lenguas clasifican, separan y organizan los elementos de la experiencia¹⁰¹, hasta el punto en el que “all observers are not led by the same physical evidence to the same picture of the universe, unless their linguistic backgrounds are similar,

⁹⁸ “El mundo de nuestra experiencia ha de ser enormemente simplificado y generalizado antes de que sea posible establecer un inventario simbólico de todas nuestras experiencias sobre las cosas y relaciones, y este inventario es imprescindible para poder transmitir ideas. Los elementos del lenguaje, los símbolos que etiquetan la experiencia, deben por tanto estar asociados con grupos y clases delimitadas de experiencia general más que con experiencias individuales. Sólo así es posible la comunicación, porque la experiencia aislada se aloja en la conciencia individual y es, por ende, incommunicable. Para ser comunicada necesita ser referida a una clase que sea tácitamente aceptada por la comunidad como una identidad.” (Traducción de la autora)

⁹⁹ “Los seres humanos se encuentran a merced de la lengua que se ha convertido en el medio de expresión de su sociedad [...]. El ‘mundo real’ está construido en gran medida en base a los hábitos de una comunidad lingüística. No hay dos lenguas que sean lo suficientemente similares como para representar la misma realidad social. Los mundos en los que diferentes sociedades se desenvuelven no son un único mundo con diferentes etiquetas, sino dos mundos distintos.” (Traducción de la autora)

¹⁰⁰ Hopi, Nutka y Shauni.

¹⁰¹ Para Whorf, cada sistema lingüístico es un “todo” formalmente completo, en el que existe una dependencia de significado entre los patrones relacionales que se establecen entre las clasificaciones. En sus comienzos, su interés principal fue dilucidar la naturaleza del pensamiento humano; la manera en la que las conexiones entre ideas tienen lugar y en qué medida tales conexiones son comunes en todos los individuos. Whorf opina que el entramado de convenciones lingüísticas, urdido en sociedad, cobra especial importancia a la hora de entender la naturaleza (qué se clasifica y de qué modo) de tales clasificaciones.

or can in some way be calibrated” (Carroll, 1956:214)¹⁰². Cuando Whorf inició sus investigaciones en el ámbito de la lingüística se estaban planteando incógnitas como la naturaleza de las unidades gramaticales y las unidades del discurso.

En lo que respecta a la primera cuestión, la lengua se consideraba un repertorio de morfemas, siendo éstos las unidades gramaticales básicas. Una secuencia de morfemas componía una palabra, y éstas, oraciones. Aunque en un principio se hablaba de la palabra como unidad mínima de significado, Baudoin de Courtenay (1895) extendió esta propiedad a los morfemas, definiéndolos no sólo como unidad mínima de análisis morfológico sino también como unidad mínima capaz de transmitir significado¹⁰³. No obstante, aunque el análisis morfémino podía aplicarse satisfactoriamente a la unidad ‘palabra’, los resultados obtenidos no fueron tan eficaces cuando la unidad a analizar era la oración; ya que las oraciones transmiten significados que no pueden atribuirse a ninguno de los morfemas que las constituyen¹⁰⁴. La cuestión se complica tanto más al adentrarse en el terreno de las categorías gramaticales de las palabras: *alto* y *altura* contienen el morfema *alt-*, y el significado que se desprende de él es sinónimo en ambas palabras. En este caso, los morfemas *-o* y *-ura* indican la categoría gramatical de adjetivo y sustantivo respectivamente.

En lo que respecta a la segunda cuestión, Sapir (1921) ya apuntó que la clasificación de las diversas partes del discurso viene dada por la de la experiencia sensorial. Por ejemplo, “la caja de cigarros” encontraría expresión en lengua hopi mediante “cigarros puestos dentro”; ambos sintagmas comparten el mismo referente aunque el modo de representación conceptual sea diferente. En español, al igual que en la mayoría de lenguas europeas, se usan sustantivos para referirse a las estaciones del año u otras delimitaciones temporales, mientras que en hopi estas segmentaciones no son sustantivos ni verbos, sino una categoría gramatical inexistente en las lenguas indoeuropeas¹⁰⁵. En “la altura de un edificio” o “la caída de una manzana”, los sustantivos *altura* y *caída* indican respectivamente una cualidad y una acción, funciones que tradicionalmente son desempeñadas por adjetivos y verbos. De la misma manera que hay lenguas que constituyen verbos a partir de la gran mayoría de adjetivos, también hay otras que crean sustantivos. En chinook, “la mesa grande” sería “la mesa su grandeza”; en tibetano la

¹⁰² “No todos los observadores desembocan en la misma imagen del universo ante un mismo hecho, a no ser que su trasfondo lingüístico sea similar o susceptible de calibrarse.” (Traducción de la autora)

¹⁰³ De ahí que, como menciona Percival (1996), sea posible deducir el significado de una palabra a partir de la suma de significados de sus componentes, aun cuando dicha palabra no aparezca recogida en los catálogos lexicográficos.

¹⁰⁴ Tomando uno de los ejemplos de Whorf, en la oración “*My baby’s name is Helen*” se deduce que el bebé tiene sexo femenino, sin que el significado <+femenino> provenga de un morfema específico.

¹⁰⁵ “veraneamente”, “inviernamente”, “mañanamente”...

misma idea se expresa mediante “la mesa de grandeza”. De ahí que Whorf defienda la existencia de una metafísica implícita en cada lengua y ponga en tela de juicio la asumida superioridad de las lenguas europeas, deshaciendo así el mito de la lengua perfecta, en pos de una valoración positiva de la unidad psíquica de la humanidad. Whorf tomó de Sapir la noción de los tipos de palabra, ampliándola hasta realizar una distinción entre dos tipos de categorías gramaticales implícitas en una lengua¹⁰⁶, atendiendo al grado de marcadores formales: las categorías manifiestas (o *fenotipos*¹⁰⁷) son aquellas con rasgos explícitos, mientras que las encubiertas (o *criptotipos*) sólo aparecen marcadas en ciertos contextos, o marcadas de manera implícita. Por ejemplo, el morfema *-s* para formar el plural en español sería una categoría manifiesta, mientras que el género en inglés sería una categoría encubierta¹⁰⁸. Whorf estaba convencido de que la lengua era la clave para entender el funcionamiento de la mente humana, y que las categorías encubiertas tienen una marcada influencia en el comportamiento lingüístico de los individuos.

En la década de los 50 se emprendieron estudios etnográficos con orientación lingüística que retomaban las ideas de Sapir y de Whorf (Lee, 1944; Hoijer, 1954). El foco de atención de dichas investigaciones se centraba en la relación de una determinada lengua con la cultura y forma de pensar a la que está ligada. El proyecto de Lee (1944) tenía como objetivo perfilar la visión del mundo característica de una cultura a partir de la información lingüística recogida en una comunidad de hablantes. Lee trabajó con nativos de la lengua amerindia wintu y centró su investigación en las categorías gramaticales, concretamente en los sustantivos y los verbos, revelando algunas diferencias claves que la lengua wintu mostraba respecto del inglés, tales como la existencia del genérico y el particular, el tratamiento de los posesivos, la actitud del hablante respecto de sus afirmaciones, los patrones de formación de palabras, la extensión semántica y las relaciones entre el sujeto y el predicado. Basándose en la evidencia lingüística recolectada, Lee (1944, *apud* Lucy, 1992:71) defiende que la orientación cultural de los hablantes de wintu es sustancialmente diferente de la que poseen los hablantes de inglés: “A basic tenet of the Wintu language [...] is that reality

¹⁰⁶ No obstante, la clasificación realizada por Whorf no es conceptual sino gramatical.

¹⁰⁷ Whorf emplea los términos fenotipo (*phenotype*) y criptotipo (*cryptotype*) para referirse a las categorías manifiestas y cubiertas respectivamente, aunque en un primer momento utilizase el término fenotipo para designar una categoría gramatical con marcadores formales y significado claramente delimitado, mientras que el término criptotipo (*cryptotype*) designa una categoría gramatical carente de marcadores y con significado obscuro. La alternación de estas dos parejas de términos puede dar lugar a confusión; no obstante, fenotipo y criptotipo siempre se refieren al significado gramatical de las categorías manifiestas y encubiertas respectivamente.

¹⁰⁸ Whorf ofrece el ejemplo “*my baby’s name is Helen*”, de donde se extrae que el bebé tiene sexo femenino, aunque el rasgo de “feminidad” no aparezca explícito en ningún morfema del sustantivo.

– ultimate truth – exists irrespective of man. Man’s experience actualizes his reality, but does not otherwise affect its being. Outside man’s experience, this reality is unbounded, undifferentiated, timeless”¹⁰⁹; y sostiene que la lengua refleja el modo de pensar de un grupo cultural. Su extenso estudio de la lengua wintu y la conexión existente con su cultura recibe algunas críticas, fundamentadas en el tratamiento poco sistemático de las categorías gramaticales y en la ausencia de evidencia no lingüística, y de una selección de ejemplos que permitan evaluar si sus aserciones están justificadas.

Hojjer (1954) también aborda esta cuestión en la década de los setenta, en su estudio de las categorías gramaticales en navajo¹¹⁰, para llegar a la conclusión de que entre lengua y pensamiento existen paralelos temáticos¹¹¹: Hoijjer entiende la cultura como un amplio marco que engloba diversos sistemas, siendo la lengua uno de ellos, y tales sistemas se influyen mutuamente. Nuevas necesidades se imponen a las antiguas y originan cambios en la cultura, y ésta, a su vez, es el motor de cambio de la lengua. Según Hoijjer, la cultura modifica principalmente la lengua en el nivel semántico (introducción de nuevos términos, variaciones de significado, formación de compuestos, etc.) y estos cambios léxicos provocan, a su vez, modificaciones en el propio sistema lingüístico¹¹². Asimismo, un cambio cultural puede causar diversos efectos dependiendo del sistema lingüístico con el que entra en contacto. Hoijjer (1954), a diferencia de Whorf, sostiene que los hábitos lingüísticos no limitan la percepción y el pensamiento, sino que los canalizan: “languages of human beings do not so much determine the perceptual and other faculties [...] of their speakers experiences as they influence and direct these faculties into prescribed channels” (1954:94)¹¹³. No obstante, Hoijjer desemboca en las mismas conclusiones que Whorf en lo relativo a la influencia que ejerce la lengua; apunta que los cambios en el pensamiento tienen su origen no sólo en la

¹⁰⁹ “Un principio básico de la lengua wintu es que la realidad – la verdad máxima – existe con independencia del hombre. La experiencia humana actualiza la realidad, pero no altera la naturaleza de ésta. Fuera de la experiencia humana, la realidad es infinita, indiferenciada, atemporal.” (Traducción de la autora)

¹¹⁰ Lengua indígena americana localizada en los estados de Arizona, Utah, Nuevo México y Colorado.

¹¹¹ En su estudio recoge la morfosintaxis del verbo en navajo y otros aspectos estructurales del verbo relacionados con evidencia cultural no lingüística. Hoijjer observa que el verbo enfatiza lo relacionado con el movimiento y su naturaleza, dirección y estado, y conecta estos hechos con el estilo de vida nómada y el papel que desempeña el movimiento en los mitos de su cultura.

El trabajo de Hoijjer recibe, no obstante, algunas críticas, como por ejemplo el hecho de que tanto el patrón del verbo en navajo como el contenido de los mitos no sean elementos distintivos del navajo, sino que también estén presentes en muchas otras lenguas indias.

¹¹² Hoijjer enfatiza la influencia que ejercen los cambios léxicos en estructura fonética de un sistema lingüístico.

¹¹³ “No es tanto la manera en que las lenguas naturales determinan las facultades perceptuales u otras facultades relacionadas con las experiencias de sus hablantes, sino que las influyen y dirigen acorde con los canales predeterminados.” (Traducción de la autora)

lengua, sino en la acción conjunta de ésta con otras fuerzas culturales¹¹⁴. Hoijer habla de la existencia de una metafísica de los grupos culturales, la cual proporciona la conexión entre la lengua y otros aspectos de la cultura. De ahí que el aprendizaje de una lengua no sólo implique el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, sino también el acercamiento al sistema de pensamiento de sus hablantes.

3.1.2. Relativismo y universalismo en la estructura conceptual

Con el auge de los estudios cognitivos, el foco de interés de los trabajos contrastivos se ha desplazado progresivamente de la estructura lingüística a la estructura conceptual, es decir, cómo las diferentes comunidades lingüísticas conceptualizan la realidad circundante. Dado que el ser humano posee unas características fisiológicas y cognitivas inherentes¹¹⁵, independientemente de su procedencia geográfica y trasfondo cultural, es posible observar paralelismos en la estructura conceptual de las lenguas, especialmente en aquellas conceptualizaciones relativas al cuerpo humano.

En lo que respecta a la lexicalización de las UFs somáticas, resulta de especial interés el trabajo de Asifa Majid (2010), donde analiza cómo los hablantes de diferentes comunidades lingüísticas conceptualizan el cuerpo humano en sus respectivas lenguas. Majid parte de la visión consensuada de que las categorías relativas a las partes del cuerpo vienen dadas por discontinuidades visio-perceptuales y para llevar a cabo su estudio retoma la teoría de percepción visual de Marr (1982) y la propuesta de segmentación y de etiquetado de las partes del cuerpo humano realizada por Brown (1976) y Andersen (1978).

Según el modelo computacional de Marr (1982), el cuerpo humano se compone de un número de cilindros o geones¹¹⁶, como muestra el Gráfico 21. El primer nivel de percepción del cuerpo se representa con un cilindro (A); en el siguiente nivel cabe distinguir entre la cabeza, el tronco, las piernas y los brazos (B); y en el último nivel las piernas y los brazos se subdividen en más segmentos (C).

¹¹⁴ Por su parte, Whorf defendía la existencia de un microcosmos que media entre los diversos subsistemas culturales.

¹¹⁵ Recuérdense los fundamentos expuestos en §3.5. *Principios generales del enfoque cognitivo*.

¹¹⁶ Biederman (1987) emplea en su teoría de reconocimiento por componentes el término geón (v.o. *geon*), dado que los segmentos perceptibles pueden ser cilíndricos, esféricos, cúbicos o cónicos.

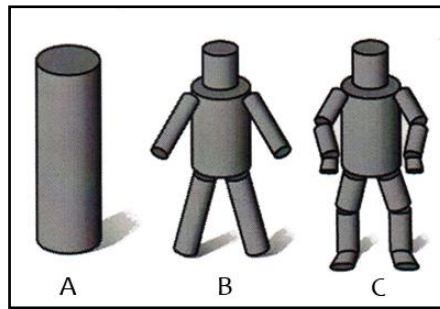


Gráfico 21: Percepción del cuerpo humano representada con geones (Majid, 2010:59)

Según Brown (1976) y Andersen (1978), todas las lenguas cuentan con una lexía para el primer nivel (A); todas deberían contar con unidades léxicas para designar los cuatro segmentos del segundo nivel (B), dado que se trata de segmentos básicos; y también las subdivisiones en el último nivel (C) deberían contar con lexías diferenciadas en todas las lenguas. Ahora bien, en su estudio¹¹⁷ Majid descubre que estas hipótesis no se cumplen en todas las lenguas. Por ejemplo, la lengua tidore carece de una lexía concreta para el concepto ‘cuerpo’. En su lugar, la unidad *mansia* recoge tanto el concepto ‘persona (física)’ como ‘ser humano’. Asimismo, no todas las lenguas cuentan con unidades léxicas para definir los cuatro segmentos del segundo nivel. Por ejemplo, en lavukaleve existe una lexía que engloba ‘piernas’ y ‘brazos’, algo así como la unidad “extremidades” en español. Por último, el etiquetado de geones en el tercer nivel está presente en las lenguas analizadas, si bien no siempre es consistente dentro de cada lengua; es decir, que los hablantes de una misma lengua difieren a la hora de delimitar subsegmentos del cuerpo humano. En el estudio se pidió a nativos holandeses, japoneses e indonesios que coloreasen la parte del cuerpo “brazo”. Los indonesios y japoneses mostraban un consenso en lo relativo al concepto ‘brazo’. Para los primeros, el ‘brazo’ se extendía desde el hombro hasta la punta de los dedos, mientras que para los japoneses abarca desde el hombro hasta la muñeca. No obstante, los holandeses no presentaron tal homogeneidad en sus conceptualizaciones; la mitad de los sujetos incluyeron ‘mano’ dentro de ‘brazo’, mientras que la otra mitad de los participantes la excluía.

Las conclusiones que se extraen de Majid (2010) son, en primer lugar, que el ‘cuerpo’ es un universal conceptual, y el hecho de que una lengua carezca de una lexía específica para ‘cuerpo’ no significa que sus hablantes no tengan interiorizado dicho concepto¹¹⁸. Por ejemplo, los hablantes de tidore infieren la referencia al ‘cuerpo’ en función al contexto donde

¹¹⁷ Las lenguas analizadas fueron jahai (Malasia), lao (Laos), kuuk thaayorre (Australia), yele (Papúa Nueva Guinea), panjabí (Pakistan, India), tiriyo (Brasil, Surinam), lengua de signos americana (Estados Unidos), lavukaleve (Islas Salomón), tidore (Indonesia) y savosavo (Islas Salomón).

¹¹⁸ Recuérdese que la estructura conceptual cuenta con mayor extensión que la estructura lingüística. Véase §3.6.7. *La amplitud de la estructura conceptual*.

se inserta la lexía *mansia*. En segundo lugar, la conceptualización que las diferentes lenguas realizan del cuerpo humano y sus segmentos está determinada por las discontinuidades visuales perceptibles, si bien el etiquetado de las diversas partes del cuerpo no es completamente homogéneo en las diferentes lenguas ni tampoco entre los hablantes de una misma lengua. Majid apunta que:

Individuals have to learn the linguistic conventions of their community to determine which of these discontinuities are relevant for the language they are learning [...]. Thus members of each language community must learn a system that in part is grounded in perception and in part is a function of local interpretation (2010:69).¹¹⁹

El hecho de que la segmentación conceptual del cuerpo humano varíe de una comunidad lingüística a otra – e incluso dentro de una misma comunidad lingüística – puede ser una de las causas de la variación interlingüística en las LVS cuya génesis se inscribe en un proceso onomasiológico. A la hora de recoger un concepto como ‘abandonar’ en un símbolo lingüístico, se recurre al repertorio de unidades léxicas ya disponibles en una lengua (“dar”/“volver” + “espalda”). Si la conceptualización de un segmento corporal varía de una comunidad lingüística a otra, cabe esperar que también lo hagan las LVS que incluyan dicho segmento. Este es el caso de los somatismos “pierna” y “Bein”. Se observa que en las LVS españolas donde el somatismo “pie” representa la base sobre la que se sostiene o cimienta algo, sus equivalentes fraseológicos interlingüísticos alemanes están constituidos por el somatismo “Bein” (pierna):

- | | |
|---|---|
| (A) <i>Tener los pies en el suelo</i> | <i>mit beiden Beinen auf dem Boden stehen</i> |
| (B) <i>Estar con un pie en la tumba</i> | <i>mit einem Bein im Grab stehen</i> |
| (C) <i>No poder tenerse en pie</i> | <i>sich auf die Beinen kaum halten können</i> |
| (D) <i>Estar en pie</i> | <i>auf den Beinen sein</i> |
| (E) <i>Poner algo en pie</i> | <i>etwas auf die Beine stellen</i> |

Así pues, nos preguntamos si la variación fraseológica interlingüística del somatismo tiene que ver con la conceptualización que el español y el alemán realizan de ‘pierna’ y ‘Bein’ respectivamente. Para dilucidar esta cuestión se les entregó a 20 hablantes nativos de ambas lenguas una cuartilla con el dibujo mostrado en el Gráfico 22 y se les dieron las instrucciones “colorea la pierna derecha del hombre”. Los 20 sujetos alemanes colorearon la pierna desde la cadera hasta los dedos del pie (A), mientras que en los dibujos de los participantes españoles

¹¹⁹ Los individuos han de aprender las convenciones lingüísticas de su comunidad para determinar qué discontinuidades son relevantes en la lengua que aprenden [...]. Así, los miembros de cada comunidad lingüística deben aprender un sistema que en parte está basado en la percepción y en parte depende de la interpretación local. (Traducción de la autora)

(E1-E3) se encontraron diversas categorizaciones: 14 de ellos colorearon la misma zona que los alemanes, es decir, desde la cadera hasta el pie (E1); 3 de ellos, desde el pie hasta la rodilla (E2); y otros 3, el segmento que va desde el tobillo hasta la cadera (E3).

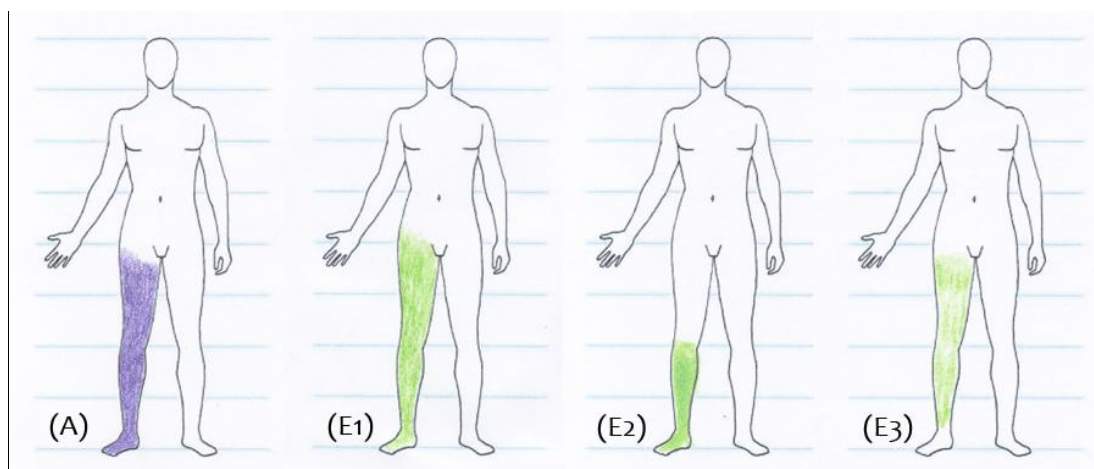


Gráfico 22: Conceptualizaciones de “Bein” y “pierna”

La significativa variación del somatismo 'pierna' en español induce a pensar que la elección del lexema 'pie' con el significado lingüístico de 'base o cimiento' en las LVS (D) a (H) responde a la necesidad de disipar las ambigüedades procedentes de la conceptualización de los segmentos corporales, dado que el lexema 'pierna' no siempre parece incluir la extremidad del pie. Si bien los datos obtenidos son insuficientes para afirmar que la variación interlingüística fraseológica en el caso de LVS con diferente somatismo tenga sus raíces en la conceptualización de los segmentos corporales, la evidencia recogida deja entrever que esta conjetura no resulta tan desatinada.

3.2. El signo lingüístico y su evolución

Ferdinand de Saussure (1967 [1916]) definió de manera sistemática el signo lingüístico como la unión de un concepto (significado) y una imagen acústica (significante), una entidad psíquica de dos caras cuya unión es inmotivada; en tanto en cuanto la relación entre ambos planos no es natural, sino que se apoya en el principio de convención o hábito colectivo.

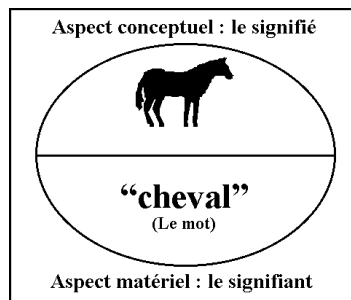


Gráfico 23: El signo lingüístico saussureano (1967 [1916])

El modelo dualista propuesto por Saussure no tardaría en resultar insuficiente para explicar la complejidad de las unidades lingüísticas: Ogden y Richards (1985 [1923]) realizan con el triángulo semántico una distinción entre los conceptos y los referentes del mundo real¹²⁰. No obstante, el conflicto que presentaban la homonimia y la polisemia no se resuelve hasta la introducción del trapecio metodológico (Heger, 1974), que tiene en cuenta la posibilidad de que un signo lingüístico del léxico estructurado cuente con más de un significado.

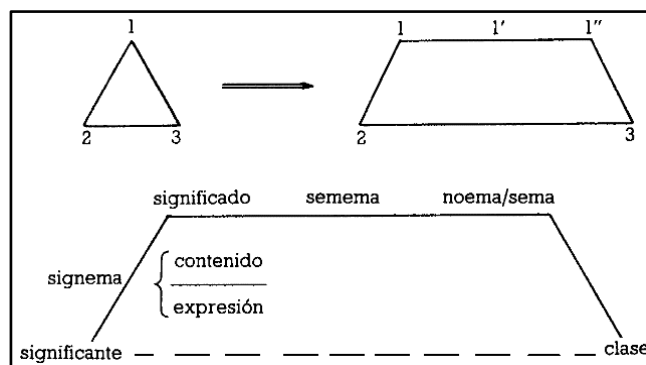


Gráfico 24: Trapecio de Heger (1974)

3.3. Del enfoque tradicional al paradigma cognitivo

El paradigma cognitivo como enfoque lingüístico comienza a desarrollarse en el ámbito anglosajón en la década de los 90, como reacción a los enfoques de la gramática generativa y la gramática transformacional. En sus comienzos, el enfoque cognitivo destacaría la necesidad de apartarse de lo netamente lingüístico e incorporar al estudio del lenguaje las aportaciones de otras disciplinas colindantes y no lingüísticas como la psicología, la neurología o la antropología.

¹²⁰ El triángulo semántico fue retomado por diversos autores, si bien estos usan su propia terminología en cada uno de los vértices (Ullmann, 1962; Baldinger, 1970; Eco, 1973).

Ya en la década de los 80, Coseriu (1978) enfatiza el papel que desempeña la gramática como portadora de significado en el enunciado. Esta noción de que no sólo el léxico comunica, sino también lo que tradicionalmente se ha entendido como gramática, sería retomada décadas más tarde por la incipiente lingüística cognitiva en el ámbito europeo. Coseriu puntualiza que la gramática – en oposición al léxico – transmite significado categorial; “moldes en que se organiza en el hablar el significado léxico” (1978:56). Tales significados categoriales son universales y pertenecen al lenguaje en general, no a lenguas determinadas. Asimismo, expone que la gramática “no se divide en morfología (descripción de las llamadas formas) y sintaxis (descripción de combinaciones materiales o de funciones gramaticales)” (1978:131) ya que abarca combinaciones de estructuras y sus funciones, independientemente del orden al que éstas pertenezcan. Distingue entre una gramática constitucional, una gramática funcional y una gramática relacional. La primera se ocupa de la forma gramatical en sentido amplio; la segunda, de las funciones existentes entre los distintos estratos de estructuración gramatical; y la tercera observa las relaciones entre los diversos paradigmas.

Por *léxico* Coseriu entiende “la totalidad de aquellas palabras de una lengua que corresponden a la organización inmediata de la realidad extralingüística” (1978:133). Por tanto, al léxico de una lengua determinada pertenecen aquellas palabras que “están por la realidad misma nombrada mediante el lenguaje”, y distingue:

- Las palabras *lexemáticas*: son aquellas que estructuran y representan la realidad extralingüística (por ejemplo: *árbol, casa, hablar*)¹²¹.
- Las palabras *catagoremáticas*: son aquellas que estructuran la realidad extralingüística pero no la representan (es el caso de los pronombres personales, de los determinantes, etc.).
- Las palabras *morfemáticas*: son aquellas que funcionan sólo en combinación con otras palabras y estructuran el discurso (es el caso de las conjunciones).

Una vez expuestas las fronteras entre la gramática y la semántica, Coseriu distingue entre varios tipos de lo semántico. Y he aquí su interesante concepción del signo lingüístico: asumiendo que éste se compone de expresión y contenido, en el plano del contenido presenta tres tipos diferenciados: la *designación*, el *significado* y el *sentido*:

¹²¹ Las palabras lexemáticas constituirían, según Coseriu, el objeto de estudio de la lexicografía.

- La *designación* – o referente – es la referencia a lo extralingüístico, es decir, la realidad circundante nombrada mediante las palabras. Dado su carácter extralingüístico, la designación sería, pues, común en todas las lenguas.
- El *significado* es el contenido dado en y por una lengua determinada. Es, por tanto, lingüístico. Coseriu pone los ejemplos *la puerta no está abierta* y *la puerta está cerrada*, que designan el mismo hecho extralingüístico haciendo uso de significados diferentes.
- El *sentido* es el plano semántico propio y exclusivo de un texto, el “contenido lingüístico que se expresa en un texto determinado por medio del significado y la designación” (1978:136).

Las indagaciones de Coseriu amplían el horizonte del significado y muchas de sus aportaciones – como su animadversión a escindir la gramática en morfología y sintaxis o el reconocimiento de las unidades no léxicas como elementos portadores de significado – sirven de base a futuros enfoques lingüísticos que se apartan de la concepción tradicional.

3.4. La unidad léxica en el paradigma cognitivo

La lingüística cognitiva concibe la estructura lingüística como reflejo directo de la estructura conceptual y se centra en dilucidar qué mecanismos y procesos tienen lugar a la hora de conceptualizar la realidad circundante. Según el enfoque cognitivo, las unidades léxicas empleadas en la transmisión de información se consideran “fragmentos de lengua”, que pueden ir desde palabras íntegras o segmentos de palabras con significado (como es el caso de los prefijos) hasta combinaciones de palabras. Una unión simbólica¹²² o símbolo lingüístico¹²³ (Evans y Green, 2011 [2006]) se compone de una forma – fónica o escrita – y su correspondiente significado lingüístico. Ambos planos de la unidad simbólica se encuentran unidos de manera convencional:

¹²² v.o. *Symbolic assembly*.

¹²³ En el mundo hispanohablante el equivalente interlingüístico de *symbolic assembly* más extendido es *unión simbólica*. No obstante, en la presente investigación se ha optado por el término *símbolo lingüístico* para evitar ambigüedades y diferenciarlos de los símbolos no lingüísticos.

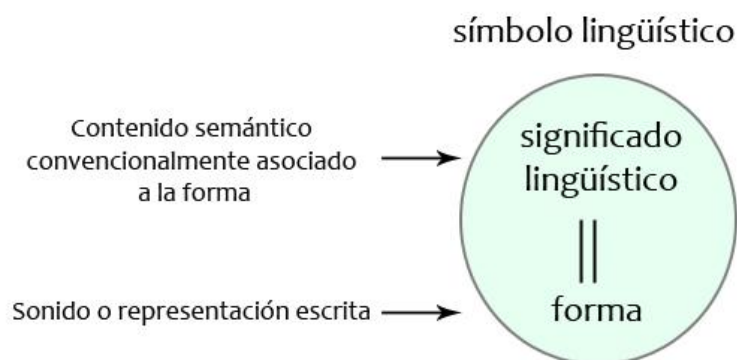


Gráfico 25: *Símbolo lingüístico de Evans y Green (2011 [2006])*¹²⁴

Esta división entre forma y significado bien podría recordar a los dos planos del signo lingüístico propuestos por Saussure. No obstante, desde el enfoque cognitivo la noción de símbolo lingüístico cuenta con mayor profundidad: el significado lingüístico evoca un concepto, es decir, una representación mental determinada, que al mismo tiempo deriva de la percepción sensorial. Un objeto del mundo exterior, por ejemplo un árbol, es percibido por los sentidos: por su forma, color, altura, olor, etc. La información captada sensorialmente genera una imagen mental, una representación conceptual que da lugar al concepto ‘árbol’. Cuando el usuario de lengua emplea la forma “árbol”, activa el correspondiente significado lingüístico convencional, el cual está más próximo al concepto ‘árbol’ que al objeto del mundo real.



Gráfico 26: *Implicaciones del símbolo lingüístico*¹²⁵

Un símbolo lingüístico es una unidad convencional, que puede ir desde unidades mínimas de significado (morfemas) hasta cadenas de palabras que actúan como una unidad (sintagmas) u oraciones completas. En este aspecto la lingüística cognitiva se desliga del paradigma tradicional, al englobar bajo la noción de símbolo lingüístico no sólo las palabras, sino también segmentos y agrupaciones de éstas. He aquí la relevancia del enfoque cognitivo en relación a las UFs: en “cada vez que el jefe entra en la oficina no deja títere con cabeza”, “no dejar títere con cabeza” es una construcción que funciona como un único símbolo

¹²⁴ Ilustración de la autora basada en Evans y Green (2011 [2006]:6-7).

¹²⁵ Ilustración de la autora basada en Evans y Green (2011 [2006]:7)

lingüístico, dado que posee Sfras en español, es decir, su significación no es deducible mediante la suma de los significados que porta cada una de las palabras que la componen. Separar, intercambiar o modificar los diversos elementos integrados en la unidad fraseológica conllevaría una pérdida de significado similar a separar un prefijo de la palabra a la que modifica (por ejemplo, el prefijo *re-* en *representar* vs. *presentar*).

Como se ha mencionado previamente, el significado lingüístico de una unidad léxica evoca un concepto o una representación mental determinada, los cuales derivan de la percepción sensorial y la cognición humana. En este sentido, el lenguaje no sólo posee una función simbólica y una función interactiva, sino que también actúa como catalizador (“Que estimula el desarrollo de un proceso”, RAE, 2014, *s. v. catalizador*) de la realidad, del proceso simbólico, expresivo y cognitivo en su totalidad y en su interacción. La cognición, piedra angular de este enfoque, analiza el caudal de información percibida y la ordena dando forma a imágenes mentales. Se trata, pues, de un proceso de filtrado y categorización de estímulos. De ahí que resulte lógico pensar que las conceptualizaciones del mundo exterior son en teoría ilimitadas¹²⁶, mientras que el lenguaje es un sistema de expresión limitado. Si bien es cierto que el lenguaje ofrece un amplio repertorio de entradas para reconstruir verbalmente fenómenos del mundo exterior, dicho repertorio no es tan elaborado ni rico en matices como el sistema conceptual en el que se fundamenta. Esa visión del lenguaje como catalizador de la realidad también es compartida por Luque Durán, quien opina que “la realidad percibida y sus prácticamente infinitas variables son drásticamente reducidas cognitivamente gracias al lenguaje” (2004:55). Si el cerebro humano pudiese captar la realidad en mayor profundidad y diferenciar más detalladamente, lo captado también encontraría expresión en el lenguaje¹²⁷.

3.5. Principios generales del enfoque cognitivo

La lingüística cognitiva se centra en buscar y formular principios generales de la cognición humana y del lenguaje, así como en conectar tales principios con lo que en la actualidad – gracias a las aportaciones de otras disciplinas – se sabe sobre el funcionamiento de la mente y el cerebro. El paradigma cognitivo pone de relieve una serie de fenómenos comunes al género humano que moldean la estructura lingüística y que tienen sus raíces en la cognición humana, a saber: la categorización, la polisemia, el pensamiento metafórico y la

¹²⁶ Las diversas conceptualizaciones es uno de los fenómenos que dan lugar a la variación interlingüística.

¹²⁷ De ahí que para entender el funcionamiento del lenguaje humano sea necesario no sólo estudiarlo en relación con la realidad que transmite, sino también adentrarse en las profundidades de la mente humana.

atención. Estos fenómenos extralingüísticos muestran la tendencia universal del ser humano a conceptualizar y etiquetar la realidad empleando patrones cognitivos rudimentarios, independientemente de la estructura lingüística de su L1; y para entenderlos es necesario partir de la corporalización inherente al ser humano.

3.5.1. La corporalización en el lenguaje

La corporalización característica del ser humano y las experiencias que éste vive en su entorno afectan su visión de la realidad. El lenguaje no es una reproducción del mundo exterior, sino la interpretación que el ser humano tiene de éste. El paradigma cognitivo asume que el estudio del lenguaje – y por ende, de la mente humana – no puede llevarse a cabo sino en conjunción con las propiedades biológicas inherentes al ser humano: se plantea cuál es la relación entre la naturaleza fisiológica del sujeto y sus aptitudes cognitivas y, en última instancia, qué relación existe entre estos dos aspectos y el funcionamiento del lenguaje humano.

Según Johnson (2007, *apud* Muñoz Tobar, 2010:93), “el cuerpo define [...] los conceptos de los que la mente se vale para comprender el mundo o dar sentido a la experiencia”, y es que la interpretación de la realidad que tiene el ser humano es un constructo nocional producto de diversos filtrados, una visión del mundo específica de su especie, mediatizada por dos factores esenciales: su naturaleza biológica y la naturaleza del mundo exterior con el que interactúa¹²⁸.

Pero, ¿cómo se manifiestan tales limitaciones perceptuales en el plano cognitivo y en el lenguaje humano? Los *esquemas de imagen*¹²⁹, noción introducida por Johnson (1987), muestran cómo la corporalización humana afecta a la cognición y al lenguaje. Johnson define los esquemas de imagen como estructuras mentales rudimentarias interiorizadas y recurrentes en los procesos cognitivos. Estos esquemas derivan de la experiencia sensorial y perceptual

¹²⁸ La morfología biológica humana determina la percepción del mundo exterior, por ejemplo, el sistema visual humano cuenta con tres tipos de fotorreceptores, mientras que algunos organismos vivos poseen cuatro canales visuales (peces, palomos) y otros cuentan con receptores de infrarrojos (serpiente cascabel) (Evans y Green, 2011 [2006]). Asimismo, la naturaleza del mundo exterior también juega un papel decisivo en la percepción sensorial humana, por ejemplo, el hecho de que el ser humano no pueda volar no se debe exclusivamente a las propiedades de su cuerpo, sino en parte a la existencia de interacciones fundamentales (como la gravedad) y otros fenómenos que gobiernan el funcionamiento del planeta Tierra.

¹²⁹ v.o. *Image schema*. La bibliografía en castellano sobre los *image schemas* es escasa y el término ha sido generalmente traducido como esquemas de imagen. Son, en última instancia, esquemas senso-perceptuales.

recopilada por el ser humano en el mundo exterior con el que interactúa¹³⁰. Según el psicólogo Jean Mandler (2004), los esquemas de imagen no son estructuras innatas sino emergentes¹³¹, es decir, surgen de la experiencia sensorial y perceptual paralela al desarrollo físico y psicológico del ser humano durante la infancia temprana del ser humano. Un ejemplo representativo es el esquema de imagen RECIPIENTE, producto de una experiencia ubicua y recurrente:

- (A) Progresivamente va saliendo de un profundo sueño. Se libera de las sábanas para verse envuelta por las cuatro paredes de su habitación. Escapa de la cama y lentamente se introduce en la bata. Aún en estado somnoliento, sale del dormitorio y entra en el cuarto de baño. Mira su reflejo en el espejo y busca el tubo de dentífrico en el cajón. Lo presiona y la pasta se asoma. Se lava los dientes y expulsa los residuos. A continuación, se mete en la bañera y abre el grifo del agua.¹³²

El esquema de imagen RECIPIENTE es un concepto esquemático abstracto que subyace a los conceptos léxicos específicos (por ejemplo *salir de, introducirse en, meterse en*, etc.). No sólo los elementos con rasgos aparentes de recipiente o contenedor (*habitación, bañera, cajón*) se conceptualizan como instancias específicas del esquema RECIPIENTE¹³³, sino también aquellos que a primera vista carecen de las características de un recipiente (*bata, boca, estado somnoliento*).

¹³⁰ Resulta necesario realizar dos puntualizaciones terminológicas. En primer lugar, la experiencia de la que derivan los esquemas de imagen es sensorial y perceptual (en oposición a la experiencia introspectiva), es decir, experiencia procedente de los sentidos. Tanto en lingüística cognitiva como en psicología *imagen* se emplea en sentido amplio y designa a los cinco sentidos, no a la visión exclusivamente. En segundo lugar, el término *esquema* apunta a que estas estructuras mentales no son conceptos minuciosamente detallados, sino más bien abstractos y de fronteras difusas.

¹³¹ El hecho de que el ser humano conforme su repertorio de esquemas en las primeras etapas de su desarrollo físico y cognitivo corrobora la inexistencia de un módulo especializado para el lenguaje o gramática universal, como defendían los innatistas.

¹³² Adaptación de Johnson (1987, citado en Lakoff, 2010 [1987]:271). Cita original: “You wake *out* of a deep sleep and peer *out* from beneath the covers *into* your room. You gradually emerge *out* of your stupor, pull yourself *out* from under the covers, climb *into* your robe, stretch *out* your limbs, and walk *in* a daze *out* of your bedroom and *into* the bathroom. You look *in* the mirror and see your face staring *out* at you. You reach *into* the medicine cabinet, take *out* the toothpaste, squeeze *out* some toothpaste, put the toothbrush *into* your mouth, brush your teeth, and rinse *out* your mouth.

¹³³ Aunque resulte evidente, cabe recordar que el hecho de que una persona no pueda salir de una habitación (de una celda, por ejemplo) no sólo se debe a las características del locus, sino también a las propiedades del cuerpo humano.

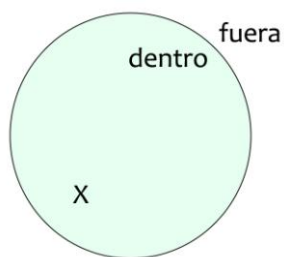


Gráfico 27: Esquema de imagen RECIPIENTE¹³⁴

En términos de Langacker (1987), el esquema RECIPIENTE se compone de un *locus*¹³⁵ y un *trayector*¹³⁶: el *locus* es el punto de referencia, mientras que el *trayector* es el elemento localizado en la escena en función del *locus*. Por ejemplo, en (B) la habitación es el *locus* y la chica es el *trayector*.

- (B) La chica salió de la habitación.
- (C) Después se metió en la bañera.
- (D) El agua se salió de la bañera.

Estos enunciados activan el esquema RECIPIENTE en sus diferentes variantes. En (B) el *trayector* abandona el *locus*, mientras que en (C) el *trayector* se introduce en él. En (D) ocurre un fenómeno propio de los sustantivos incontables: los líquidos como el agua o sustancias viscosas se entienden como un conjunto de múltiples partículas que funciona como un todo homogéneo. De ahí que este tipo de *trayectores* puedan expandirse para abandonar el *locus*, o incluso exceder la extensión de este último.

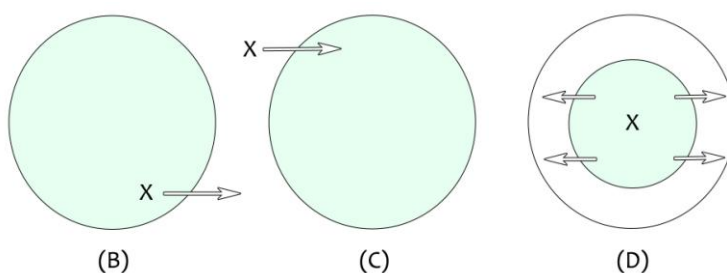


Gráfico 28: Esquema de imagen RECIPIENTE y sus variantes¹³⁷

Así, ante los enunciados (E), (F) y (G) el hablante nativo concibe los respectivos sujetos u objetos como entidades situadas en una localización que posee las características de un recipiente (restricción o limitación):

¹³⁴ Ilustración de la autora.

¹³⁵ v.o. *Landmark*

¹³⁶ v.o. *Trajector*

¹³⁷ Ilustración de la autora.

- (E) *La chica está en el salón.*
- (F) *Los vasos están en el armario.*
- (G) *El café está en la taza.*

Asimismo, el esquema de imagen RECIPIENTE puede, mediante proyección metafórica, extrapolarse a otros dominios y dotar así de estructura a conceptos más abstractos y complejos. Así, los ESTADOS son RECIPIENTES.

- (H) *George is in love.*
- (I) *The government is in a deep crisis.*
- (J) *Lily is in trouble.*

Como se observa en (H), (I) y (J)¹³⁸, en lengua inglesa conceptos abstractos como el amor o las circunstancias adversas se cimientan en el esquema RECIPIENTE, de ahí que conceptos abstractos de naturaleza no espacial puedan expresarse mediante la preposición *in*¹³⁹.

Los esquemas de imagen también están presentes en la conceptualización de las UF. Las siguientes LVS tienen como base conceptual el esquema RECIPIENTE:

- (K) *Otra vez se está metiendo en la boca del lobo.*
- (L) *Últimamente tiene muchas cosas en la cabeza.*
- (M) *No te preocupes, estás en buenas manos.*

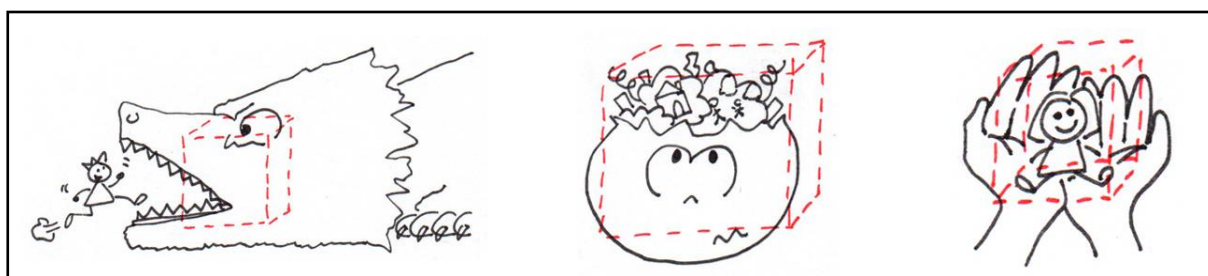


Gráfico 29: Ejemplos de esquema de imagen RECIPIENTE en LVS¹⁴⁰

Los lexemas somáticos *boca* (K), *cabeza* (L) y *manos* (M) actúan como *locus* del esquema RECIPIENTE.

¹³⁸ Ejemplos extraídos de Evans y Green (2011 [2006]:46).

¹³⁹ Visualización de la proyección metafórica activada por el esquema RECIPIENTE en Anexo VI: Image schema of CONTAINER

¹⁴⁰ Ilustraciones de la autora.

3.5.2. Categorización

Como se ha mencionado §3.4, la realidad circundante se percibe mediante los sentidos y la información recopilada se somete a un proceso de categorización. La categorización consiste, por tanto, en un “mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad” (Cuenca y Hilferty, 2007 [1999]:32) que da lugar a las diversas categorías cognitivas o conceptos mentales y posibilita la comprensión y la producción lingüística y presenta unas bases comunes a todo el género humano, si bien existen algunas diferencias¹⁴¹. Ahora bien, las categorías no cuentan con fronteras nítidas, sino que contienen miembros prototípicos – más centrales – y otros progresivamente más periféricos. El prototipo (Rosch, 1978) es aquel miembro más representativo de una categoría, aquel que comparte más características con el resto de miembros que la conforman. En el Gráfico 30 el elemento (b) sería el prototipo de la categoría ‘cup’.

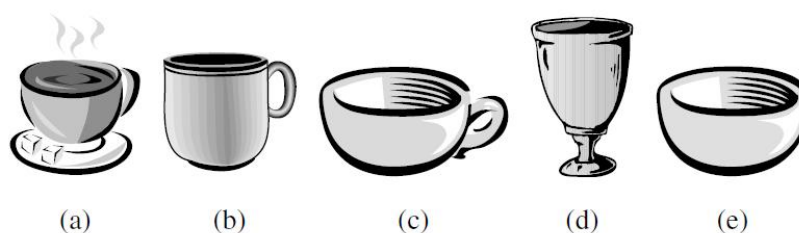


Gráfico 30: Miembros de la categoría cup (Evans y Green, 2011 [2006]:29)

Un dato a tener en cuenta es que el prototipo – como producto de la representación mental de la realidad – no es un elemento perteneciente al mundo real, sino un modelo cognitivo idealizado^{142,143} (Lakoff, 1987). Los elementos de una categoría – tanto si ocupan una posición central como periférica – comparten una semejanza de familia¹⁴⁴ (Wittgenstein, 2003 [1953]). Dicha semejanza de familia no sólo se aplica a objetos tangibles de una categoría, sino también a categorías lingüísticas como morfemas o sintagmas. Así pues:

[...] el lexicon mental no constaría de rasgos agrupados en palabras sino de asociaciones de rasgos que definen prototipos inexistentes en la realidad, los denotata de los signos lingüísticos. Los prototipos no son lingüísticos sino cognitivos. (Ainciburu y Regueiro Rodríguez (2014:358)

¹⁴¹ Véase §3.1.2. *Relativismo y universalismo en la estructura conceptual*.

¹⁴² v.o. *idealized cognitive model (ICM)*

¹⁴³ Los modelos cognitivos idealizados han de entenderse como el todo conceptual extralingüístico donde se resuelve la unidad léxica. Los modelos cognitivos idealizados estructuran los espacios mentales (Lakoff, 1987) y posibilitan la construcción del significado lingüístico (Fauconnier, 2003 [1997]).

¹⁴⁴ v.o. *Familienähnlichkeit*.

3.5.3. Polisemia

Por polisemia¹⁴⁵ se entiende la pluralidad de significados emparentados de un símbolo lingüístico. Véanse a continuación los diversos significados de *anillo*:

- *anillo*: aro con el que se adornan los dedos.
- *anillo* [ASTR]: formación celeste que circunda determinados planetas.
- *anillo* [BOT]: cada uno de los círculos leñosos concéntricos que forman el tronco de un árbol.
- *anillo* [ZOO]: cada uno de los segmentos en que está dividido el cuerpo de los gusanos y artrópodos.
- *anillo* [QUÍM]: estructura molecular formada por una cadena cerrada de átomos.
- *anillo* [ARQ]: cornisa circular u ovalada que sirve de base a la cúpula.

Téngase en cuenta que la polisemia no sólo se da en el nivel léxico sino también en el morfológico y en el sintáctico, es decir, concierne a todos los símbolos lingüísticos. Véanse los significados del sufijo *-ía*:

- profesión o ejercicio de: *albañilería, abogacía, hidalguía...*
- cargo: *alcaldía, cancillería, auditoría...*
- cualidad de: *hipocresía, glotonería, rebeldía...*
- país: *Turquía, Alejandría...*

La polisemia, por tanto, no es un fenómeno exclusivo de las unidades léxicas, sino una característica fundamental en la generalización y la categorización que revela rasgos comunes en la organización morfológica, léxica y sintáctica. Según Mellado Blanco, “surge por extensión semántica, esto es, un lexema se aplica a nuevos objetos, o bien por diferenciación semántica, es decir, el significado de un lexema experimenta una diversificación o especialización” (2004:76). El requisito indispensable para considerar que una unidad léxica es polisémica es que contenga dos o más significados emparentados. En una unidad léxica polisémica determinada es posible, por tanto, hablar de prototipicidad o radialidad en dos planos diferentes: por una parte, el de los significados individuales de los miembros que componen la categoría en la que se inserta (Rosch, 1987); por otra, el del conjunto de significados contenidos en dicha unidad léxica polisémica:

¹⁴⁵“*Ling.* Pluralidad de significados de una palabra o de cualquier signo lingüístico” (DRAE, 2012, s.v. *polisemia*).

“anillo”	
primer plano de categorización	segundo plano de categorización
anillo sortija sello alianza ...	anillo anillo [ASTR] anillo [BOT] anillo [ZOO] ...

Tabla 7: Planos de categorización de una unidad léxica polisémica

En la unidad léxica “anillo”, en el primer plano de categorización ‘anillo’ (en oposición a ‘sortija’, ‘sello’ o ‘alianza’) sería el miembro prototipo; mientras que en el segundo plano, el significado ‘aro con el que se adornan los dedos’ ocuparía una posición central. De la misma manera que en una categoría existe un miembro prototípico – un concepto o modelo cognitivo idealizado –, las unidades léxicas polisémicas también evocan una representación mental idealizada, cuyo significado se concretiza en función del contexto de aparición.

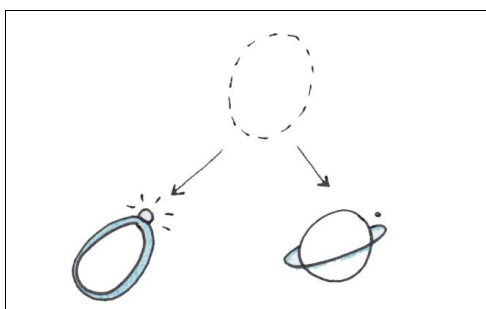


Gráfico 31: Representación mental idealizada de ‘anillo’ y sus significados concretizados¹⁴⁶

En el Gráfico 31 se observa cómo la representación mental idealizada de ‘anillo’ puede concretizarse en los significados ‘aro con el que se adornan los dedos’ y ‘formación celeste que circunda un planeta’ a través de los contextos *Alicia se puso el anillo al salir de la ducha* y *Se descubrió un asteroide en el anillo de Saturno* respectivamente.

Al igual que ocurre en las lexías simples, los mecanismos de construcción de significado pueden dar lugar a casos de polisemia en las UF. En estos casos, la UF conserva su significado más próximo a la literalidad y adquiere otro(s) significado(s) metafórico(s):

- (A) *Después de pasar diez horas en la sala postoperatoria, el médico le concedió permiso para quitarse la venda de los ojos y recibir a sus familiares.*
- (B) *Ya va siendo hora de que te quites la venda de los ojos y entiendas la gravedad de la situación.*

¹⁴⁶ Ilustración de la autora.

El significado lingüístico de la locución de (A) es literal (retirar una venda que cubre los ojos), en tanto que en (B) es producto de la proyección metafórica (ver y entender la realidad de una determinada situación). Al igual que ocurre en las lexías simples, el significado de los enunciados (A) y (B) se construye en base al contexto en el que se insertan. Dado que la polisemia es un fenómeno cognitivo del género humano, es posible advertir que muchas de las representaciones mentales idealizadas de las lexías simples polisémicas encierran paralelismos conceptuales interlingüísticos. Obsérvense las representaciones mentales idealizadas de ‘žiedas’ (lituano) y ‘Ring’ (alemán):

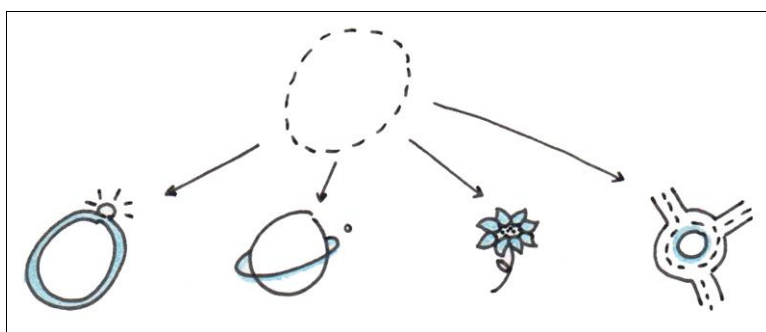


Gráfico 32: Representación mental idealizada de ‘žiedas’ y sus significados concretizados¹⁴⁷

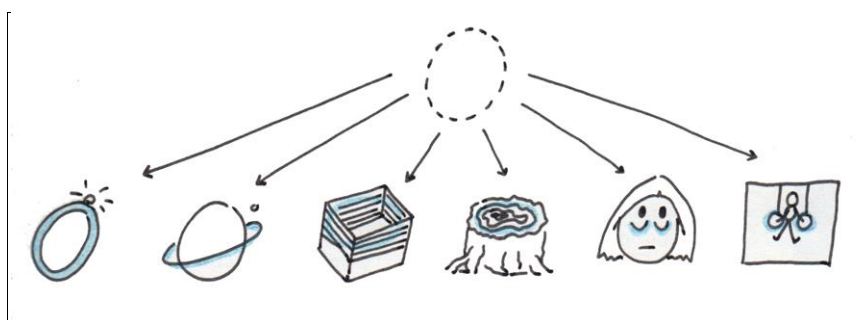


Gráfico 33: Representación mental idealizada de ‘Ring’ y sus significados concretizados¹⁴⁸

Las representaciones mentales idealizadas de las unidades léxicas y sus equivalentes interlingüísticos pueden guardar un alto grado de semejanza: en algunos casos podría hablarse de una existencia de “cognados cognitivos” en lo que a conceptualización y categorización de símbolos lingüísticos respecta. Esta semejanza conceptual interlingüística no es exclusiva de las lexías simples, sino que también se encuentra presente en las UFs:

(C) *Tuve que morderme la lengua para no arruinar la cena.*

(D) *Ich musste mir auf die Zunge beißen um das Abendessen nicht zu ruinieren.*

¹⁴⁷ Ilustración de la autora.

¹⁴⁸ Ilustración de la autora.

(E) *Tenía tanta hambre que me mordí la lengua sin querer.*

(F) *Ich hatte so einen Hunger, dass ich mir aus Versehen auf die Zunge biss.*

Los enunciados (C) y (D) recogen el Sfras de *moderse la lengua* y *sich auf die Zunge beißen* (reprimirse para no decir algo inoportuno), mientras que en (E) y (F) se alude al Slit de morder con los dientes el órgano lengua.

Como último aspecto en relación con la polisemia resulta relevante mencionar que tradicionalmente este fenómeno polisemia se ha contrapuesto a la homonimia¹⁴⁹, por la cual se entiende la existencia de varias unidades léxicas que poseen la misma forma pero significados no emparentados o interrelacionados. No obstante, cabe preguntarse si los significados de dos unidades léxicas homonímicas guardan entre sí una relación de polisemia no apreciable a simple vista:

Cuando falta la documentación, ¿cómo saber si alguna acepción actual no corresponde a lo que primitivamente era otro significante, o sea, si no se trata de un término polisémico sino de dos homónimos? [...] De ahí que no le falten buenos motivos a Gregorio Salvador para recalcar que, desde una perspectiva sincrónica, polisemia y homonimia son una misma cosa: coincidencia de significante en dos o más signos lingüísticos (García-Borrón, 2013:156).

En cualquier caso, la polisemia y la homonimia son “fenómenos ambos que, sincrónicamente considerados, pueden estimarse como uno solo, puesto que su diferencia es de carácter histórico” (Salvador Caja, 1985:79). La unidad léxica “banco” suele presentarse como ejemplo de homonimia por antonomasia, dado que ‘*banco*₁’ se refiere al asiento y ‘*banco*₂’ a la entidad financiera. A primera vista los dos significados no están emparentados. Sin embargo, el trasfondo histórico de esta unidad léxica muestra que ‘*banco*₁’ antiguamente comenzó a emplearse para designar al asiento localizado en un lugar público en el que se reunían los prestamistas para llevar a cabo sus servicios, de ahí la construcción “voy al banco”. Con el paso de los siglos, tales operaciones bancarias se trasladarían a la entidad financiera que hoy se denomina ‘*banco*₂’. Así pues, la desaparición de un eslabón de conocimiento puede originar una relación aparentemente homonímica entre significados que originariamente se desprenden a una misma unidad léxica. Cabe preguntarse pues, hasta qué punto la homonimia no es sino una solución superficial para referirse a unidades léxicas polisémicas cuyos vínculos han desaparecido.

¹⁴⁹“*Ling.* Dicho de una palabra: Que, siendo igual que otra en la forma, tiene distinta significación; p. ej., *Tarifa*, ciudad, y *tarifa* de precios” (DRAE, 2012, s.v. *homónimo*, *ma*).

3.5.4. Pensamiento metafórico

“We are figurative, rather than literal. We are approximate, rather than exact. We use analogy” (Schön, 2001 [1963]:23)¹⁵⁰. A este planteamiento llega el pedagogo estadounidense Donald Schön al preguntarse por qué el ser humano tiende a definir y conceptualizar lo nuevo a partir de lo existente. De la misma manera, no es inusual definir y conceptualizar una entidad tomando los atributos de otra con la que comparte un determinado grado de similitud. Y es que, como apunta Schön, tendemos a la analogía. Uno de estos mecanismos cognitivos de conceptualización es el pensamiento metafórico.

Desde el punto de vista etimológico, la μεταφορά se define como una transferencia o traspaso (φορεῖν) hacia un destino (μετά), que aplicado al lenguaje se traduce en el desplazamiento del significado base, primario o habitual, es decir, las propiedades de un dominio conceptual originario pasan a otro dominio destino –generalmente– más abstracto, ocasionando así una extensión del significado. El empleo de la metáfora se suele asociar a los textos literarios, aunque la metáfora no es un fenómeno sólo lingüístico sino conceptual que se refleja en el lenguaje, un “proceso cognitivo que impregna nuestro lenguaje y pensamiento habitual” (Cuenca y Hilferty, 2007 [1999]:98), dado que se fundamenta en la categorización y los sistemas conceptuales para dar forma a ideas complejas valiéndose de conceptos más simples y tangibles. La naturaleza del pensamiento humano es, en realidad, metafórica.

Como ya se puntualizó en §3.5.1, las metáforas conceptuales tienen sus raíces en la cognición y la corporalización humanas. Este hecho está lejos de ser fortuito: las proyecciones conceptuales convencionales (MÁS es ARRIBA, MENOS es ABAJO) se basan en la experiencia diaria – derivan de las propiedades del mundo exterior – y se almacenan en la memoria a largo plazo¹⁵¹. Al llenar un recipiente se percibe cómo a medida que se vierte el líquido, el contenido del recipiente aumenta hacia arriba. La correlación experiencial entre cantidad y altura motiva la metáfora conceptual CANTIDAD es ELEVACIÓN VERTICAL. Esta metáfora conceptual, reforzada tras sucesivas interacciones en las que la misma experiencia se repite, queda almacenada en la MLP y actúa como plantilla cognitiva susceptible de extrapolarse a otros dominios más abstractos. Obsérvense los siguientes ejemplos:

¹⁵⁰ “Somos más figurados que literales, y más aproximados que exactos. Usamos la analogía.” (Traducción de la autora)

¹⁵¹ En lo sucesivo se emplean las abreviaturas MLP y MCP para memoria a largo plazo y memoria a corto plazo respectivamente.

- (A) *Desde que empezó a trabajar aquí, Juan ha escalado varias posiciones hasta llegar a la cima de la empresa.*
- (B) *La popularidad de la compañía televisiva decayó de tal manera que sus empleados están hundiéndose en la miseria.*
- (C) *Los precios de los alimentos han subido dados los elevados costes de producción.*
- (D) *El paro ha descendido en los últimos meses y se aprecia una bajada de la inflación.*

En las expresiones metafóricas expuestas se observa que ESTATUS POSITIVO – social y económico – se concibe como ARRIBA (A), mientras que un ESTATUS NEGATIVO se conceptualiza como ABAJO (B). De la misma manera, la ABUNDANCIA es ARRIBA (C) y la ESCASEZ es ABAJO (D). En resumen, las metáforas conceptuales MÁS es ARRIBA y MENOS es ABAJO actúan como esquemas abstractos integrados en el sistema conceptual del hablante – una especie de plantilla cognitiva – y dan lugar a un amplio abanico de expresiones metafóricas.

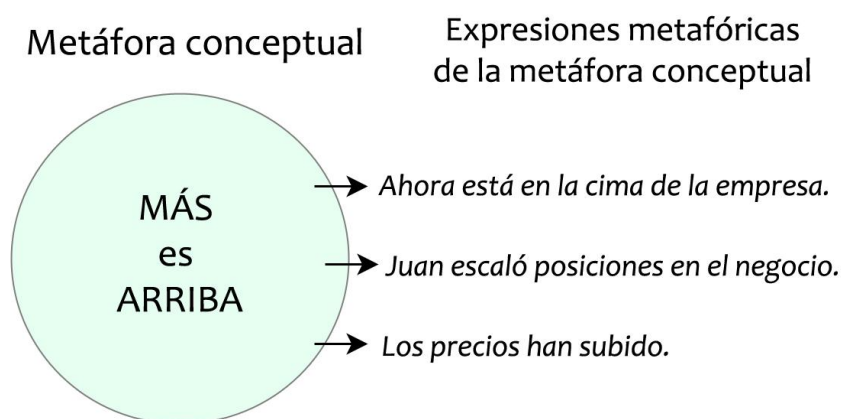


Gráfico 34: Ejemplo de metáfora conceptual y sus expresiones metafóricas¹⁵²

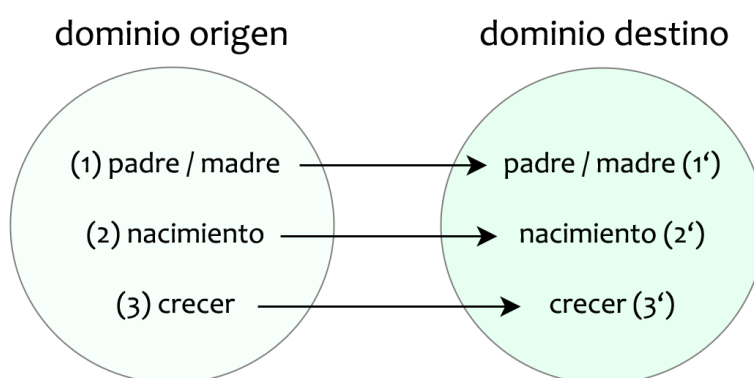
No sólo existen metáforas conceptuales referidas al estatus social o a la cantidad. Lakoff y Johnson (2003 [1980]) exponen un amplio compendio de metáforas conceptuales básicas¹⁵³, entre las cuales figuran el AMOR es GUERRA (E), el TIEMPO es un OBJETO VALIOSO (F), las IDEAS son ORGANISMOS – personas o plantas – (G) o las TEORÍAS son EDIFICIOS (H):

¹⁵² Ilustración de la autora.

¹⁵³ Según Lakoff y Johnson (2003 [1980]) las metáforas conceptuales básicas son aquellas que se originan a partir de dominios experienciales básicos o experiencias naturales, es decir, recurrentes en el género humano y producto de (1) la constitución corporal, (2) las interacciones con el mundo físico circundante y (3) las interacciones con otros miembros de nuestra cultura.

- (E) *El joven caballero luchó por conquistar el corazón de la doncella.*
- (F) *Gracias por las horas que has invertido en este proyecto.*
- (G) *Einstein es el padre de la física moderna. El nacimiento de la teoría de la relatividad revolucionó el paradigma de su época y su influencia creció a lo largo de los años.*
- (H) *Su teoría es insostenible y los argumentos aportados carecen de fundamentos.*

Así pues, las metáforas conceptuales poseen una estructura interna en la que los conceptos de un dominio origen se proyectan en un dominio destino:



*Einstein es el padre de la física moderna.
El nacimiento de la teoría de la relatividad revolucionó el paradigma
de su época y su influencia creció a lo largo de los años.*

Gráfico 35: Estructura interna de la metáfora conceptual¹⁵⁴

Los ejemplos de las representaciones mentales idealizadas de los símbolos lingüísticos polisémicos “anillo” (español), “žiedas” (lituano) y “Ring” (alemán) expuestos con anterioridad permitieron llegar a la conclusión de que, debido a la existencia de mecanismos de categorización y conceptualización comunes al ser humano, las representaciones mentales idealizadas de las unidades léxicas guardan un alto grado de semejanza interlingüística. Dichos paralelismos interlingüísticos también se encuentran en los patrones cognitivos empleados en las metáforas conceptuales. Véanse los siguientes ejemplos, donde (I), (J), (K) y (L) son el equivalente en alemán de las expresiones metafóricas (E), (F), (G) y (H) en español respectivamente.

- (I) *Der junge Mann kämpfte um das Herz des Mädchen zu erobern.*
- (J) *Danke für die vielen Stunden, die du in dieses Projekt investierst hast.*

¹⁵⁴ Ilustración de la autora.

- (K) *Einstein ist der Vater der modernen Physik. Der Geburt der Relativitätstheorie revolutionierte das Paradigma seiner Epoche und ihr Einfluss nahm im Laufe der Jahre zu.*
- (L) *Seine Theorie ist unhaltbar und die geleisteten Argumente ermangelt jeglicher Grundlage.*

De aquí se extrae que, si bien cada lengua emplea unos símbolos lingüísticos y estructuras propias, los patrones cognitivos de las metáforas conceptuales AMOR es GUERRA (E + I), el TIEMPO es un OBJETO VALIOSO (F + J), las IDEAS son ORGANISMOS – personas o plantas – (G + K) y las TEORÍAS son EDIFICIOS (H + L) son idénticos en las dos lenguas analizadas, dando lugar a expresiones metafóricas paralelas. Las metáforas conceptuales expuestas no son un hecho aislado de las dos lenguas que nos ocupan: “[s]e ha comprobado que algunas de las metáforas con las que vivimos son válidas en el seno de varias comunidades y, en consecuencia, tienen repercusiones fraseológicas en diferentes lenguas” (Forment Fernández, 2000:379).

Las proyecciones metafóricas operan en las UF's de la misma manera que en las lexías simples: despliegan conceptos abstractos a partir de otros de carácter concreto, por ejemplo, *poner algo en pie* o *meterse en la boca del lobo*. No obstante, la proyección metafórica que atañe a las lexías simples se diferencia de la proyección metafórica de las UF's en que ésta última está lexicalizada, tanto en lo que respecta al significado de los elementos que componen la UF como en su Sfras.

3.5.5. Atención

La estructura lingüística es producto de una capacidad cognitiva humana de carácter más general: la atención. De la misma manera que el ser humano es capaz de centrarse en un aspecto de una escena determinada o de desplazar su atención de un elemento a otro, el lenguaje también cuenta con mecanismos de codificación lingüística para dirigir la atención a aspectos o elementos puntuales de una situación dada (Langacker, 1987). Una muestra representativa de tales mecanismos de codificación lingüística es la diátesis gramatical en las lenguas germánicas y romances:

(A) *Der Bürgermeister gründete die Stadtbibliothek.*

The mayor founded the city library.

El alcalde fundó la biblioteca municipal.

(B) *Die Stadtbibliothek wurde vom Bürgermeister gegründet.*

The city library was founded by the mayor.

La biblioteca municipal fue fundada por el alcalde.

En estas lenguas los mecanismos de codificación lingüística de transitivización y pasivización desplazan la atención al sujeto activo y al objeto respectivamente. En el caso del español, existe también la diátesis media como mecanismo de codificación (*Se fundó la biblioteca municipal*) (Regueiro Rodríguez, 2012, 2014b), que indica “implicación - real o metafórica - del sujeto existencial-gramatical en el evento, en una categoría ya apuntada: [...] la participación del sujeto en el proceso verbal” (2012:1095).

La estructura lingüística, por tanto, refleja la capacidad humana de focalizarse o resaltar aspectos puntuales de una situación¹⁵⁵.

Dado que la lexicalización de LVS se rige – en la mayoría de los casos¹⁵⁶ – por el mismo proceso que las unidades léxicas simples, es decir, mediante la asociación de conceptualizaciones del mundo exterior a los símbolos lingüísticos, es posible encontrar paralelismos en la estructura cognitiva de estas UF, si bien el foco de atención – y por ende, la estructura lingüística – es susceptible de variar de una lengua a otra.

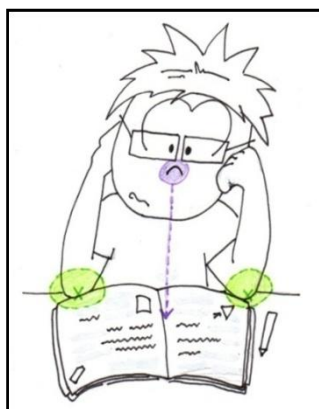


Gráfico 36: Ejemplo de variación en el foco de atención en LVS interlingüísticas¹⁵⁷

¹⁵⁵ Ejemplificación ampliada en Anexo VII: Fragmento de *Der Schatten des Körpers des Kutschers*, Weiss (1964).

¹⁵⁶ El proceso de lexicalización de las LVS se trata en §3.7. *Génesis y lexicalización de las LVS*.

¹⁵⁷ Ilustración de la autora.

En el Gráfico 36 se observa cómo la acción de estudiar ha generado las LVS *hincar los codos* y *die Nase ins Buch stecken*¹⁵⁸ en español y en alemán respectivamente. Dado que la percepción de los fenómenos del mundo exterior se sitúa en el plano extralingüístico, los individuos –independientemente de su lengua– comparten la misma conceptualización de ‘estudiar’. En el caso de estas dos LVS, el foco de atención varía, y por tanto la selección léxica: en español la atención se dirige a los codos del sujeto que estudia, mientras que en alemán se puntualiza que el individuo dirige su mirada al objeto que examina.

3.6. La construcción del significado desde el marco cognitivo

La semántica cognitiva surge como reacción ante la visión del mundo objetivista arraigada en la tradición filosófica norteamericana y la semántica veritativa desarrollada por Davidson (1967) en el ámbito lingüístico, la cual entendía el significado como relación unívoca entre las palabras y el mundo, obviando así la organización cognitiva del sistema lingüístico. Como se ha expuesto previamente, el lenguaje no es un reflejo de una realidad objetiva, sino la visión particular que el ser humano – limitado por su morfología fisiológica, sistemas perceptivos y cognición – va formando sobre el mundo exterior. El individuo interioriza progresivamente los esquemas mentales derivados de la realidad circundante y los extrapola para estructurar aspectos de la realidad más abstractos y complejos, ayudándose asimismo de los símbolos lingüísticos de una comunidad de hablantes para evocar conceptos. Los símbolos lingüísticos de los que se compone una lengua no designan talmente entidades del mundo exterior, sino más bien conceptos interiorizados en la mente del hablante¹⁵⁹. La estructura semántica, por tanto, consta de conceptos; que derivan de la experiencia del ser humano en el mundo exterior y se asocian convencionalmente a significados lingüísticos.

Dada la naturaleza del significado lingüístico y las múltiples ramificaciones de la conceptualización, los símbolos lingüísticos rara vez cuentan con fronteras nítidas y rara vez se encuentran nítidamente definidos; delimitarlos estrictamente supondría excluir un abanico de posibilidades semánticas inherente a cada uno de ellos. No obstante, los hablantes de una lengua poseen una fuerte consciencia de la extensión de los significados lingüísticos y conceptos asociados a ellos; por ejemplo, aunque el significado lingüístico que evoca

¹⁵⁸ Slit: “meter la nariz en el libro”.

¹⁵⁹ Recuérdese Gráfico 25: Implicaciones del símbolo lingüístico, §3.4.

“soltero” es el de un hombre no casado, a ningún usuario de lengua se le ocurriría emplear “soltero” para referirse a un obispo o cardenal eclesiástico.

En el marco de la semántica cognitiva se han propuesto diferentes modelos y teorías que tratan de explicar el proceso de construcción del significado lingüístico. A continuación se exponen aquellas de mayor relevancia para entender el proceso de construcción del significado en las LVS.

3.6.1. Construcción mediante activación de marcos semánticos

Los marcos semánticos¹⁶⁰ (Fillmore, 1982) son estructuras o esquemas detallados de conocimiento que derivan de patrones de interacción diarios y muestran las redes de significados que conforman el vasto conocimiento lingüístico. Saber el significado lingüístico de una unidad léxica implica saber cuáles son los diversos marcos a los que se asocia: por ejemplo, *seco* se asocia a los marcos semánticos CLIMA, CARÁCTER, SONIDO, etc. Asimismo, los marcos semánticos activados por las unidades léxicas que componen una UF^s proporcionan guías para reconstruir el Sfras de éstas, por ejemplo, en *Habló con el corazón en la mano* el componente “hablar” se asocia al marco EXPRESIÓN VERBAL, mientras que “corazón” activa los marcos SENTIMIENTOS o EMOCIONES.

El concepto de los marcos semánticos es retomado más tarde por Fauconnier (1994) para explicar cómo las proyecciones de esquemas¹⁶¹ intervienen en la construcción del significado¹⁶².

3.6.2. Construcción mediante la base y el perfil del símbolo lingüístico

Según la teoría de los dominios¹⁶³ (Langacker, 1987), la representación del conocimiento es análoga a la organización *perfil-base*: el *perfil* de un símbolo lingüístico es la parte de su estructura semántica mencionada explícitamente y el foco de atención, mientras que la *base* de un símbolo lingüístico es el aspecto de la estructura semántica sobre el que no recae la atención pero es necesario para entender el *perfil*. La unidad léxica “libro” sería un ejemplo de *perfil*, siendo su base “leer” o “proceso de lectura”.

¹⁶⁰ v.o. *Semantic frames*; véase también *Frame semantics*: semántica de marco.

¹⁶¹ v.o. *Schema mappings*

¹⁶² Véase §3.6.4. *Construcción mediante proyecciones*.

¹⁶³ v.o. *Theory of domains*

En la mayoría de los casos, el Sfras de una LVS viene motivado por su elemento *base*. Así, las LVS que incluyen el lexema “ojo” generalmente están vinculadas a las funciones que se desempeñan con dicho órgano: mirar, contemplar, observar con detenimiento, examinar atentamente. Este suele ser el caso de las LVS:

- (A) *Creo que Marcos le ha echado el ojo a la nueva secretaria.*
- (B) *Cada vez que la ve se le van los ojos detrás de ella.*
- (C) *Espero que abra los ojos y se dé cuenta de que no tiene ninguna posibilidad.*

Asimismo, el somatismo “pie” – extremidad inferior sobre la que descansa o se apoya el cuerpo humano – está vinculado a las funciones levantar, sostener, erigir, consolidar. Se trata, pues, de la superficie o los fundamentos sobre los que descansa o se sustenta algo:

- (D) El proyecto tiene que *estar en pie* antes del sábado.
- (E) A estas horas ya no *me tengo en pie*.
- (F) Él no es que precisamente *tenga los pies en el suelo*.

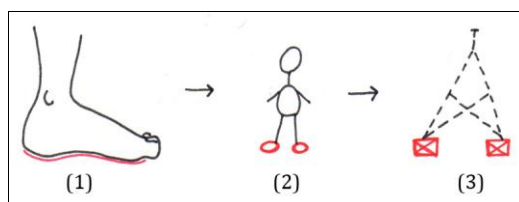


Gráfico 37: Ejemplo de construcción de significado mediante la base de la LVS¹⁶⁴

En (D), (E) y (F) el somatismo “pie” (1) activa un esquema de imagen (2), que se extrapola a otro dominio (3)¹⁶⁵. Actúa, por tanto, como la *base* del símbolo lingüístico (o en este caso, de las LVS). No obstante, la conexión que se establece entre el Slit del lexema base y el Sfras de una LVS no siempre es directa; este último puede tener su origen en la tradición histórica, cultural o literaria de una comunidad lingüística –por ejemplo, *no dejar títere con cabeza* – y refleja la manera en que sus hablantes experimentan y conceptualizan el mundo circundante. En el caso de las LVS suele haber una estrecha relación entre su elemento base y su Sfras. Los casos de alta idiomatidad u opacidad idiomática son más abundantes en los enunciados fraseológicos:

¹⁶⁴ Ilustración de la autora.

¹⁶⁵ Recuérdense las metáforas conceptuales del tipo las IDEAS son EDIFICIOS tratadas en §3.5.4. *Pensamiento metafórico*.

- (G) *Ojo por ojo y diente por diente.*
- (H) *El ojo del amo engorda el caballo.*
- (I) *Después de ojo sacado, no vale Santa Lucía.*

El usuario de español no nativo que desconozca estos enunciados fraseológicos podrá inferir su Sfras si en el sistema de su L1 tiene cabida la tradición religiosa cristiana (D) o si está familiarizado con los sucesos culturales subyacentes al origen de las UFs (E) y (F).

3.6.3. Construcción mediante acceso al conocimiento enciclopédico

Los símbolos lingüísticos no poseen significados lingüísticos estrictamente definidos, sino que activan el acceso al conocimiento asociado a un concepto o a un dominio conceptual (Langacker, 1987), es decir, que actúan como puntos de partida en la construcción del significado. Construir significado implica conceptualizar; llevar a cabo un dinámico proceso en el que los símbolos lingüísticos activan múltiples operaciones conceptuales. El significado lingüístico se construye, pues, en el plano extralingüístico mediante el acceso al conocimiento enciclopédico y el empleo de estrategias de inferencia (Sweetser, 1999).

Es cierto que los símbolos lingüísticos están asociados a significados lingüísticos convencionales (algo así como la definición que ofrecen los diccionarios de cada entrada léxica), pero dicho significado lingüístico convencional sólo actúa como “detonante”: posibilita el acceso a una compleja y sofisticada red conceptual e inicia el proceso de construcción de significado, entendiendo construcción de significado como la elección del sentido pertinente según el contexto de aparición. Obsérvense los siguientes sentidos del adjetivo *seco*¹⁶⁶.

- (A) *El Manzanares está seco.*
- (B) *El cocido está seco.*
- (C) *El vecino está últimamente muy seco.*
- (D) *Albacete es más seco que Madrid.*
- (E) *La mujer del vecino se ha quedado seca.*

¹⁶⁶ “La primera acepción, 'que carece de jugo o humedad' significa, sin más, lo que algunas de las otras, que son matizaciones sustanciales, no formales. [...] Hay dos acepciones de seco [...], que se pueden reducir a una [...], acepción que se erige en significado solidario, seleccionado por el campo léxico de las bebidas alcohólicas. [...] funciona como implicación, en solidaridad con *pan*. [...] Hay además otra selección: "Se oyó un golpe seco"; "Tiene la tos seca"; "Le habló con voz seca". [...] aún podríamos señalar más cosas apurando el análisis.” (Salvador Caja, 1989-1990: 353-354)

Ante estos enunciados, el receptor despliega su conocimiento lingüístico¹⁶⁷ de “seco” y su conocimiento enciclopédico. Este último le permite seleccionar el significado lingüístico apropiado en cada contexto y construir así el significado de cada mensaje:

- | | |
|---|---|
| A. <i>El Manzanares está seco.</i> | [ACCIDENTE FLUVIAL] falta de agua |
| B. <i>El cocido está seco.</i> | [GUISO] sin caldo |
| C. <i>El vecino está últimamente muy seco.</i> | [CARÁCTER] áspero en el trato |
| D. <i>Albacete es más seco que Madrid.</i> | [CLIMA] caracterizado por la
escasez de lluvia o humedad |
| E. <i>La mujer del vecino se ha quedado seca.</i> | [APARIENCIA] flaco, de pocas carnes |

En (D) el receptor no necesita conocer al detalle las características de Albacete o Madrid, pero su conocimiento enciclopédico sí precisa incluir la información de que ambas son ciudades para así poder construir el significado lingüístico de “seco” relativo al clima. De la misma manera, en *Estaba en brazos de Morfeo*, el receptor no requiere amplios conocimientos de mitología griega, pero sí que necesita saber que la figura de Morfeo está asociada al sueño para construir con éxito el Sfras de la LVS.

3.6.4. Construcción mediante proyecciones

Guilles Fauconnier (1994) enfatiza el papel que desempeñan las proyecciones¹⁶⁸ en la construcción del significado lingüístico y distingue entre tres tipos de proyecciones:

- Proyecciones entre dominios¹⁶⁹: las que la estructura conceptual del dominio origen se extrapola al dominio destino. Son el tipo de proyecciones que se dan en las metáforas conceptuales y sus respectivas expresiones metafóricas, por ejemplo: *El equipo directivo puso en pie el proyecto* (las IDEAS son EDIFICIOS)¹⁷⁰.
- Proyecciones con función pragmática¹⁷¹: tienen lugar entre dos entidades que comparten un mismo marco experiencial. Son el tipo de proyecciones que suceden en la metonimia; fenómeno mediante el cual dos entidades se asocian entre sí de manera

¹⁶⁷ Significados lingüísticos asociados a un símbolo lingüístico.

¹⁶⁸ v.o. *mappings*

¹⁶⁹ v.o. *projection mapping*

¹⁷⁰ Las proyecciones entre dominios se han tratado en profundidad en §3.5.4. *Pensamiento metafórico*.

¹⁷¹ v.o. *pragmatic function mapping*

que una pasa a representar a la otra, por ejemplo: *Mi hermano tiene los pies en el suelo* (PARTE por TODO) y *La nueva vecina tiene la lengua muy larga* (INSTRUMENTO por ACCIÓN).

- Proyecciones de esquemas¹⁷²: en las que las propiedades y/o elementos de un esquema o marco¹⁷³ se transfiere a un enunciado concreto, por ejemplo, el marco COMPRA-VENTA se activa ante el enunciado *Alicia compró el libro a Luis* y permite comprender qué rol asume cada participante y elemento implicado en la acción (comprador, vendedor, mercancía), así como la naturaleza de la acción que se desarrolla en el enunciado. Este tipo de proyecciones también se encuentran en las UFs: *La noticia va de boca en boca* activa el marco INTERACCIÓN VERBAL y sus elementos ‘emisor(es)’, ‘mensaje’ y ‘receptor(es)’.

3.6.5. Construcción mediante integración conceptual y amalgamado

Asimismo, las proyecciones posibilitan la conexión entre espacios mentales, estructuras conceptuales de realidades posibles que se activan de manera dinámica al leer o escuchar un enunciado. Según Fauconnier, “mental spaces are partial structures that proliferate when we think and talk, allowing a fine-grained partitioning of our discourse and knowledge structures” (2003 [1997]:11)¹⁷⁴.

Los espacios mentales no son un reflejo directo de la realidad, sino una representación de realidades posibles, y ofrecen claridad ante enunciados que presentan problemas de referencia indirecta (como ocurre en las proyecciones metonímicas) u opacidad referencial (como es el caso de las LVS polisémicas). En ocasiones las proyecciones entre dominios no son unidireccionales, es decir, de un dominio origen a un dominio destino; sino que los atributos de varios dominios o espacios de entrada se fusionan y dan lugar a una integración conceptual o amalgamado¹⁷⁵ (Fauconnier y Turner, 2002). El Gráfico 38 muestra cómo la realidad del espacio de entrada 1 (un líquido que hierve en un recipiente) y la realidad del espacio de entrada 2 (persona en estado de confusión y/o extenuación psíquica) se fusionan en un nuevo espacio contrafactual que posee una estructura emergente propia y surge de la

¹⁷² v.o. *schema mappings*

¹⁷³ Recuérdese que un marco es una estructura de conocimiento detallada que deriva de los patrones de interacción diarios. Véase §3.5.1. *Construcción mediante activación de marcos semánticos*.

¹⁷⁴ “Los espacios mentales son estructuras parciales que proliferan al pensar y hablar, posibilitando una minuciosa partición de nuestro discurso y estructuras de conocimiento.” (Traducción de la autora)

¹⁷⁵ v.o. *conceptual blending*

proyección selectiva de elementos, propiedades y procesos pertenecientes a los dos espacios de entrada.

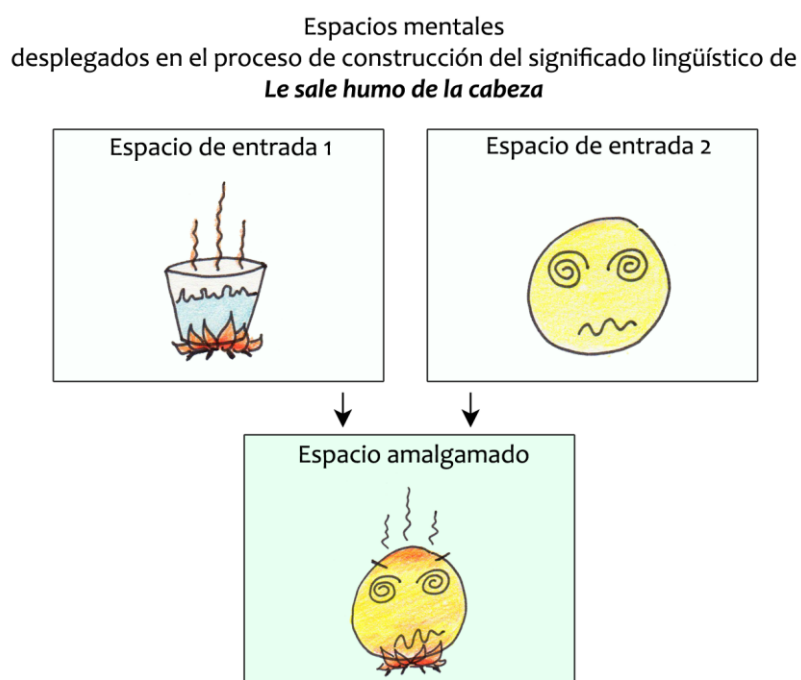


Gráfico 38: Ejemplo de integración conceptual y espacio amalgamado resultante en LVS¹⁷⁶

3.6.6. Elementos de clase abierta y elementos de clase cerrada

Uno de los fundamentos de la semántica cognitiva en lo que respecta a la construcción del significado es que todos los elementos que componen un enunciado son portadores de significado lingüístico, es decir, que tanto las categorías léxicas como las categorías gramaticales comunican.

Según Talmy (2000), los elementos de clase abierta¹⁷⁷ y los elementos de clase cerrada¹⁷⁸ son de naturaleza conceptual¹⁷⁹, y ambas clases de elementos cifran y reflejan la representación cognitiva en la lengua: el sistema de clase cerrada suministra el marco o andamio en el que se cimienta el significado del enunciado. Por su parte, el sistema de clase abierta proporciona el marco de significado con contenido detallado. Por ejemplo, en *El culpable se lavó las manos*, los elementos de clase cerrada (el artículo *el*, la terminación de

¹⁷⁶ Ilustración de la autora.

¹⁷⁷ v.o. *Open-class elements*

¹⁷⁸ v.o. *Closed-class elements*

¹⁷⁹ Los pronombres personales o sustantivos son elementos de clase abierta, mientras que las desinencias verbales o los morfemas flexivos pertenecen a la clase cerrada.

indefinido –ó, el artículo *las* y la terminación de plural –s) proporcionan la estructura de la escena, mientras que los elementos de clase abierta (*culpable, lavarse y mano*) suministran el contenido.

3.6.7. La amplitud de la estructura conceptual

Hasta ahora se han expuesto modelos teóricos que explican cómo los símbolos lingüísticos y los componentes de un enunciado proporcionan el acceso a los conceptos asociados con éstos y activan diversos procesos que dan forma a la construcción del significado lingüístico. Ahora bien, es necesario puntualizar que el conjunto de conceptos interiorizados por el hablante es siempre más amplio que el conjunto de símbolos lingüísticos de los que dispone una lengua, y por tanto no todos los conceptos están recogidos en símbolos lingüísticos, o mejor dicho, no existen símbolos lingüísticos para todos los conceptos interiorizados por el hablante. No obstante, cuando en una comunidad lingüística existen conceptos que no están recogidos en símbolos lingüísticos, los hablantes cuentan con mecanismos automatizados de creación de unidades léxicas.

Tomando un ejemplo de la realidad cotidiana en sociedades modernas, todo individuo conoce y hace uso del objeto que se coloca en la cinta del supermercado para separar sus artículos del cliente que viene a continuación. Existe, por tanto, un concepto interiorizado en la mente del hablante derivado de la experiencia en la realidad circundante. Sin embargo, al preguntar por el símbolo lingüístico asociado con ese concepto, los usuarios de lengua parecen no encontrar un consenso¹⁸⁰. Muchos se refieren a él como *el cacharro que separa la compra*, algunos emplean “*separador*” y otros incluso “*cliente siguiente*”. Las respuestas obtenidas muestran dos aspectos reveladores: el primero de ellos es que si existe un concepto en la mente del hablante (‘cosa que separa una cosa de otra’) y la necesidad de llenar un vacío léxico, el usuario de cualquier lengua es capaz de aplicar razonamiento inductivo-deductivo (*abrir* > *abridor*, *congelar* > *congelador*, *flotar* > *flotador*, *secar* > *secador*) para crear neologismos haciendo uso de los mecanismos de composicionalidad disponibles en una lengua (sufijo –*dor*: instrumento con el que + acción desempeñada por el verbo > *separa* +

¹⁸⁰ Experimento abierto realizado en diciembre de 2012 con quince sujetos de lengua materna español, inglés, alemán, finés, lituano y húngaro.

*dor*¹⁸¹ = instrumento con el que se separa). El segundo aspecto que se confirma en vista de las respuestas obtenidas es la aplicación de mecanismos cognitivo-conceptuales como la metonimia¹⁸² para estructurar la realidad circundante: el hablante realiza una proyección con función pragmática (Fauconnier, 1994) y vincula dos entidades (el objeto que separa y la persona que viene a continuación), de manera que una pasa a representar a la otra.

Un tercer aspecto a resaltar es que el vacío semántico del concepto tratado no es exclusivo del español. En diciembre de 2012 presenté a un grupo de estudiantes la siguiente pregunta: “*Is there a name in your language for the thingy placed on the sliding belt in supermarkets to separate your items from the next customer?*”. Los participantes, de lengua materna inglés, alemán, finés, lituano y húngaro, aportaron las siguientes respuestas:

- Inglés: *to divide* (dividir) > *divider* (divisor);
- Alemán: *Waren* (artículo) + *trennen* (separar) > *Warentrenner* (separador de artículo);
Abgrenzung (delimitación) + *Stock* (barra, palo) > *Abgrenzungsstock* (barra delimitadora);
Kunden (cliente) + *trennen* (separar) > *Kudentrenner* (separador de cliente);
- Finés: *erota* (separar, dividir) > *erotin* (separador, divisor);
- Lituano: *skirti* (separar) / *skirtukas* (marcador de libros) / *prekių* (producto) > *prekiųskirtukas* (separador de productos);
- Húngaro: *elválaszt* (separar, dividir) > *elválasztó* (separador, divisor).

Con ello queda reflejado cómo en otras lenguas europeas los hablantes emplean bien mecanismos para generar unidades léxicas o bien proyecciones con función pragmática para llenar dicho vacío existente en la estructura semántica y así poder interactuar en el mundo circundante. Estos mecanismos de creación también están presentes en las LVS: en la génesis de éstas unidades generalmente tiene lugar un proceso de selección – y posterior institucionalización – de piezas léxicas ya existentes en la lengua que, actuando como estructuras fijas, recogen un concepto existente en la realidad. Este aspecto se trata en profundidad en el §3.7.

¹⁸¹ Al tratarse de una unidad léxica no institucionalizada, su uso dentro del marco semántico SUPERMERCADO desempeña su cometido comunicativo, mientras que la misma unidad léxica pierde su significado lingüístico fuera de dicho marco semántico.

¹⁸² Al igual que la metáfora, la polisemia y la categorización, la metonimia no es un fenómeno lingüístico sino cognitivo-conceptual. Estos principios de generalización se encuentran presentes en todas las lenguas.

3.7. Génesis y lexicalización de las LVS

En §3.4 se presentó el modelo de unidad simbólica o símbolo lingüístico propuesto por Evans y Green (2011 [2006]). Recuértese que desde el marco cognitivo el símbolo lingüístico no siempre se corresponde con la unidad que tradicionalmente se entiende por palabra, sino que un símbolo lingüístico puede ir desde el morfema con significado hasta agrupaciones de palabras. Por tanto, bajo este paradigma las LVS también entran dentro de la categoría de símbolos lingüísticos, dado que el significado lingüístico de piezas léxicas ha de entenderse en su conjunto y en ocasiones no es deducible mediante la mera suma de los elementos que las componen¹⁸³.

Ahora bien, ¿qué aporta el modelo del símbolo lingüístico de Evans y Green a la hora de comprender el funcionamiento y la composicionalidad de las LVS?

Retómese el ejemplo del símbolo lingüístico “árbol”, expuesto en §3.4. El ser humano percibe el mundo exterior mediante los sentidos y capta información relativa a los objetos que le rodean (la forma, el color, la altura, el grosor, el olor, el tacto, etc.). Los mecanismos perceptuales y cognitivos analizan la información captada y generan una imagen mental o representación conceptual (‘árbol’). El concepto resultante es una abstracción simplificada de la realidad y se actualiza a medida que el individuo se encuentra con objetos que pertenecen a la misma categoría. Gracias a este proceso de filtrado y abstracción el ser humano es capaz de segmentar y procesar el vasto repertorio de estímulos al que ha de hacer frente, y así, poder delimitar su realidad circundante¹⁸⁴.

El concepto establece una relación bidireccional con el significado lingüístico, el cual a su vez está unido de manera convencional a una forma. Significado lingüístico y forma son, pues, los dos planos inseparables del símbolo lingüístico (“árbol”). De forma inversa, cuando el usuario de lengua emplea un símbolo lingüístico (“árbol”), activa su correspondiente significado lingüístico convencional, el cual está más próximo al concepto (‘árbol’) que al objeto del mundo real.

¹⁸³ Recuértese §1.2.1. *Caracterización de las UFs*.

¹⁸⁴ Recuértese Gráfico 25: Implicaciones del símbolo lingüístico, §3.4.

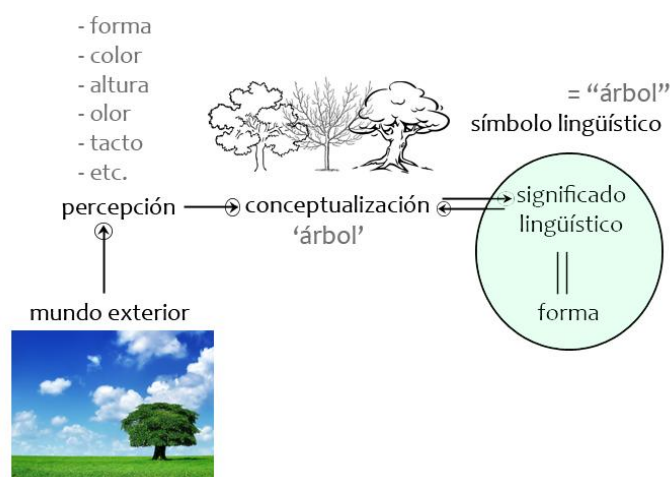


Gráfico 39: Implicaciones del símbolo lingüístico “árbol”¹⁸⁵

De aquí se extrae que los símbolos lingüísticos – en el caso de lexemas simples como “árbol” – son en última instancia un producto de la percepción, su posterior conceptualización y la asignación de una forma lingüística.

Tómese ahora el símbolo lingüístico “dar la espalda a alguien”. Una situación social real como la expuesta en el Gráfico 40 se percibe mediante los sentidos: una persona se gira y se distancia de manera progresiva de su interlocutor, generalmente manteniendo una postura encorvada y sin articular palabra. Dadas las características fisiológicas del ser humano, el interlocutor capta la parte trasera del cuerpo de la persona que se aleja, siendo la espalda el elemento que, dadas sus dimensiones, queda expuesto de manera prominente en el campo visual del interlocutor. La información percibida sensorialmente es reorganizada y conceptualizada. El concepto resultante se asocia a un significado lingüístico (‘abandonar’). Hasta aquí ha tenido lugar el mismo proceso que se daba en la construcción del símbolo lingüístico “árbol”. Ahora bien, la relación que se establece entre la forma lingüística “dar la espalda” y el significado lingüístico ‘abandonar’ no es arbitraria, como ocurría con los lexemas simples. En el caso de los símbolos lingüísticos idiomáticos, la forma se construye a partir de lexemas ya existentes en la lengua (“dar” + “espalda”).

¹⁸⁵ Ilustración de la autora.

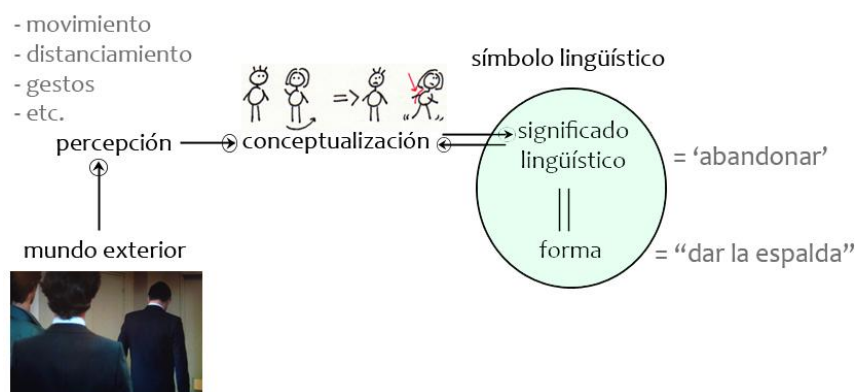


Gráfico 40: Implicaciones del símbolo lingüístico “dar la espalda a alguien”¹⁸⁶

La elección del lexema “espalda” está justificada por la naturaleza fisiológica del ser humano (el interlocutor percibe la parte corporal trasera de la persona que se aleja). El lexema “dar” recoge, mediante proyección metafórica, la acción llevada a cabo por el sujeto. Asimismo, los lexemas verbales “ofrecer”, “volver”, “girar” o “mostrar” hubieran sido variantes igualmente válidas en la construcción del símbolo lingüístico “dar la espalda a alguien”¹⁸⁷. Así pues, en la génesis de un símbolo lingüístico idiomático tiene lugar un proceso de búsqueda y de selección de piezas léxicas ya existentes en la lengua. Dichas piezas léxicas seleccionadas han de recoger, por una parte, el concepto resultante de la percepción sensorial (GIRARSE + MOSTRAR LA ESPALDA); y por otra, el significado lingüístico de la situación comunicativa (‘abandonar’).

El modelo del símbolo lingüístico de Evans y Green (2011 [2006]) no sólo permite observar el proceso de génesis de las LVS, sino que también esclarece por qué existen numerosos paralelismos interlingüísticos entre UFs.

(F) dar la espalda a alguien

(G) jdm. den Rücken zudrehen / jdm. den Rücken zukehren

(H) to turn one’s back on somebody

La LVS “dar la espalda a alguien” cuenta con el equivalente fraseológico (B) en alemán (literal: girar la espalda a alguien / volver la espalda a alguien) y (C) en inglés (literal: volver la espalda a alguien). Este hecho no es fortuito: la corporalización es una propiedad

¹⁸⁶ Ilustración de la autora.

¹⁸⁷ Así se justificaría por qué numerosas UFs admiten variación léxica, como ocurre en “dar la espalda” y “volver la espalda” o también “todo queda en familia” y “todo queda en casa”.

universal del género humano. Los individuos, independientemente de su localización geográfica, comparten características fisiológicas, capacidades perceptivas y mecanismos cognitivos bien definidos. Es decir, tres individuos, de lengua nativa española, alemana e inglesa respectivamente, perciben y conceptualizan la situación social expuesta en el Gráfico 40 de manera idéntica y, por tanto, desembocan en el mismo concepto. A la hora de generar un símbolo lingüístico idiomático que recoja el concepto resultante, cada sujeto recurre al repertorio de unidades léxicas disponibles en su lengua, teniendo presente los dos requisitos mencionados anteriormente en la selección de piezas léxicas: el reflejo de la percepción sensorial y la inclusión del significado lingüístico de la situación comunicativa.

En síntesis, numerosas locuciones verbales poseen equivalentes fraseológicos intralingüísticos de significado lingüístico idéntico y forma lingüística similar. Debido a la corporalización del género humano, estos paralelismos intralingüísticos se acentúan aún más en el caso de las LVS. Así, “mantener la cabeza fría” cuenta con su compañero “einen kühlen Kopf bewahren”¹⁸⁸ o “poner un proyecto en pie” se corresponde con “ein Projekt auf die Beine stellen”¹⁸⁹.

Existen también LVS que no experimentan el proceso onomasiológico descrito con anterioridad, sino más bien un proceso inverso. Tómese el ejemplo “no dejar títere con cabeza”. El origen de esta unidad léxica se remonta a la famosa obra de Cervantes, donde, en una determinada escena, el caballero Don Quijote confunde a los títeres de una representación teatral con peligrosos malhechores. Entonces, Don Quijote decide tomarse la justicia por su mano y arremete contra los títeres de madera, arrancándoles la cabeza con su espada. Con el tiempo, el significado lingüístico ‘arremeter contra los presentes’ del símbolo lingüístico “no dejar títere con cabeza” se transferiría a situaciones sociales del mundo exterior, dando lugar al concepto que dicha LVS evoca en la actualidad. Este es el caso de UFs como “no hay moros en la costa” o “hablando del Rey de Roma, por la puerta asoma”. Símbolos lingüísticos que una vez fueron literales, en un determinado contexto histórico, cultural y social, han extrapolado su significado lingüístico y han pasado a englobar conceptos que en la actualidad se aplican a situaciones cotidianas. Las LVS del primer tipo (*dar la espalda a alguien*), activan una imagen mental relativamente consensuada, dada la corporalización del género humano. De ahí que el significado lingüístico de tales UFs sea deducible para los hablantes no nativos, independientemente de su trasfondo lingüístico y cultural. En cambio, en las LVS que

¹⁸⁸ Traducción literal: “mantener / conservar una cabeza fría”.

¹⁸⁹ Traducción literal: “poner un proyecto sobre las piernas”.

no tienen su origen en un proceso semasiológico (*no dejar títere con cabeza*), el receptor no nativo necesita poseer los conocimientos enciclopédicos que giran en torno a los elementos base de la LVS para construir una imagen mental que desemboque en el significado lingüístico del símbolo lingüístico idiomático. Del amplio repertorio de UFs, la mayoría de locuciones se inscriben en el proceso de lexicalización onomasiológico, mientras que las formas pluriverbales (Casares Sánchez, 1992 [1950]) o los enunciados fraseológicos (Corpas, 1996) tienden a registrar un proceso inverso.

Con vistas a la enseñanza-aprendizaje de fraseología, descubrir las conceptualizaciones mentales subyacentes a las UFs y los procesos que han motivado su lexicalización resulta imprescindible para ofrecer una gradación óptima de contenidos y una mayor transparencia en la instrucción fraseológica. Así pues, la realización de análisis contrastivos fraseológicos es el primer paso hacia el descubrimiento de tales conceptualizaciones subyacentes compartidas por hablantes de diferentes comunidades lingüísticas.

4. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE

A mind, once stretched by a new idea, never regains its original dimensions.

Oliver Wendell Holmes

El ser humano se encuentra imbuido en un proceso constante de aprendizaje. Las experiencias resultantes de su interacción con el mundo circundante modifican continuamente sus estructuras cognitivas y redefinen su percepción y razonamiento. Factores como la edad, la personalidad, el estado físico y psicológico, la actitud y las aptitudes del sujeto desempeñan un papel en este intrincado proceso, proceso que se vuelve más complejo aún para la figura docente si se tiene en cuenta que cada individuo es único, en tanto en cuanto emplea diferentes estrategias de inferencia y de construcción del conocimiento.

En este capítulo se exploran los fenómenos en torno al proceso de aprendizaje, poniendo el foco de atención en el aprendizaje de léxico y de fraseología en lenguas extranjeras. El capítulo se estructura como sigue: en primer lugar se ofrece una introducción a la fisiología y el funcionamiento del cerebro humano (LeDoux, 1994; Netter, 2007 [1996]; Ortiz, 2009) (§4.1) y qué implicaciones conllevan tales fisiología y funcionamiento cerebrales en el aprendizaje general (Vigotsky, 1981, 1986; Luria, 1985; Bruner, 2009 [1960], 2008 [1988]; Donato, 1988; Gardner, 1989, 1993; Caine y Caine, 1994 [1991]; Spitzer, 2000, 2004, 2013; Bertoglia Richards, 2005 [1982]; Fogarty, 2009 [2001]) (§4.2). A continuación, se delimita el fenómeno de adquisición de segundas lenguas y de aprendizaje de lenguas extranjeras y se esbozan algunos modelos que explican estos procesos (Krashen, 1981; Carretero, 2009; Gass, 2008) (§4.3.). Posteriormente se recogen los fundamentos teóricos y los estudios empíricos relativos a la construcción de la competencia léxica en LE (Gairns y Redman, 1986; Aitchison, 2003 [1987]; Richards, 1976; Lewis, 1997; Luque Durán, 1998, 2004; Jiang, 2004; Baralo Ottonello, 1997, 2005, 2007; Ainciburu, 2008 y 2011) (§4.4). Posteriormente se presentan los fundamentos teóricos (García-Page, 1996; Morvay, 1997; Penadés Martínez, 1998, 1999; Ruiz Gurillo, 2001; Fernández Prieto, 2004) y las investigaciones empíricas que giran en torno a la construcción de la competencia fraseológica en LE (Kövecses y Szabó, 1996; Boers, 2000; Luciani, 2001; Eyckmans, Stengers y Boers,

2009), así como propuestas de actuación en la enseñanza-aprendizaje de UF's en LE (Martínez Pérez y Plaza Trenado, 1992; Sevilla Muñoz y González Rodríguez, 1994-1995; Vigara Tauste, 1996; Morvay, 1997; Lewis, 1993, 1997; Penadés Martínez, 1999; Forment Fernández, 1998, 2000; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008; Timofeeva Timofeev, 2013) (§4.5). El capítulo se cierra con una síntesis de las cuestiones abordadas en el transcurso de esta primera parte teórica de la investigación que resultan relevantes para la SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL (§4.6).

4.1. Fisiología y funcionamiento cerebrales

El cerebro: el gran desconocido. Resulta difícil hacerse a la idea de que un órgano de tales reducidas dimensiones y peso controle y regule todas las actividades fisiológicas, cognitivas y sociales a lo largo de la vida de cualquier ser humano. Las diversas zonas cerebrales se encuentran interconectadas entre sí y coordinan una inmensa cantidad de tareas, tales como el razonamiento lógico ante problemas, la regulación de emociones, la producción lingüística, la percepción espacial y temporal, el procesamiento de información visual o la motricidad.

4.1.1. Fisiología cerebral

El neocórtex es el “cerebro que piensa”: es el núcleo del aprendizaje y la actividad cognitiva, así como la parte cerebral que separa a los seres humanos de otras especies animales, de ahí que también reciba la denominación de “cerebro moderno.” En el Gráfico 41 se presentan de manera sucinta las distintas regiones del neocórtex según las funciones que desempeñan¹⁹⁰:

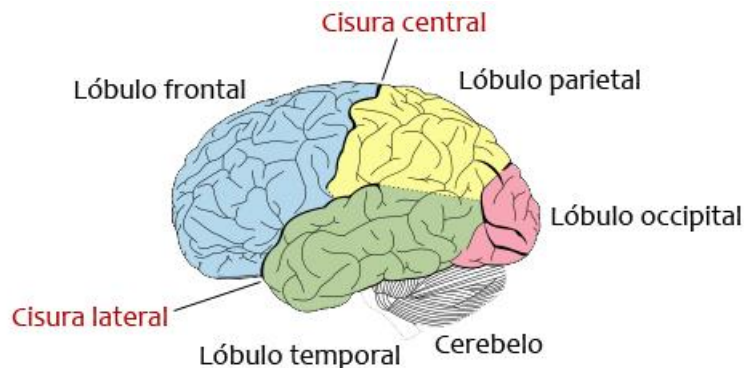


Gráfico 41: Anatomía cerebral; regiones del neocórtex. Visión lateral¹⁹¹

El lóbulo frontal se sitúa en la parte del mismo nombre, por delante de la cisura central. Se encarga del razonamiento, la solución de problemas, la producción lingüística, el reconocimiento y la regulación de emociones, la interacción social y la motricidad gruesa y fina. El lóbulo parietal se encuentra detrás del lóbulo frontal, por detrás de la cisura central. Se encarga del reconocimiento de objetos, la percepción temporal y espacial y la percepción sensorial externa: sensibilidad, tacto, dolor, presión y temperatura. El lóbulo occipital se

¹⁹⁰ Terminología extraída de Netter (2007 [1996]:105-171).

¹⁹¹ Ilustración de la autora.

localiza en la parte posterior de la corteza cerebral. Se encarga del procesamiento de información visual. El lóbulo temporal se sitúa por debajo de la cisura lateral y la imaginaria cisura perpendicular externa. Se encarga del procesamiento de información auditiva y olfativa, la comprensión lingüística y la memoria. Es uno de los centros vitales en el aprendizaje. Por su parte, el sistema límbico se encarga de gestionar respuestas fisiológicas ante estímulos sensoriales y emocionales. Se trata de “el cerebro que siente”.

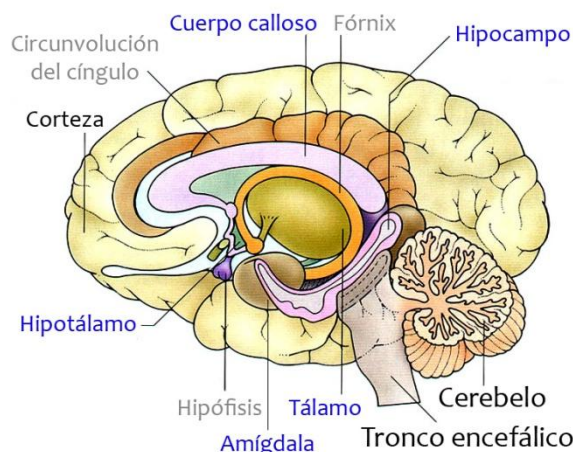


Gráfico 42: Anatomía cerebral; regiones del sistema límbico. Visión medial¹⁹²

El hipocampo se encarga de la orientación y juega un papel importante en la memoria (formación de recuerdos, detección de acontecimientos, lugares y estímulos nuevos). Las amígdalas se encargan del procesamiento, almacenamiento y formación de memorias asociadas a sucesos emocionales. La consolidación de información da lugar a la MLP. El hipotálamo lleva a cabo el control fisiológico de la emoción y regula el hambre y la saciedad, la temperatura corporal y el ciclo de sueño y la vigilia. El tálamo procesa y modula la entrada de información al cerebro. El cuerpo calloso sirve de vía de comunicación entre los dos hemisferios.

Pero el intrincado mecanismo del cerebro no acaba aquí. En la corteza cerebral también se localizan los denominados centros o áreas del lenguaje, los cuales posibilitan la adquisición lingüística y, posteriormente, la comunicación oral y escrita entre los individuos de una comunidad. Tradicionalmente se han identificado las áreas corticales de Broca y Wernicke como centros del lenguaje por excelencia, pero en la actualidad hay constancia de la existencia de otras áreas que también desempeñan un papel fundamental en la actividad lingüística.

¹⁹² Ilustración de la autora.

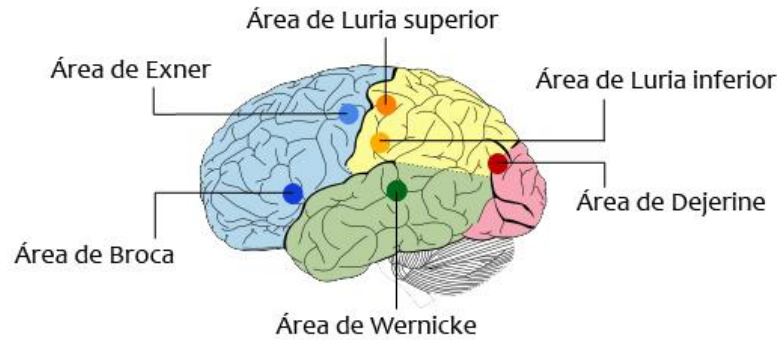


Gráfico 43: Anatomía cerebral; centros del lenguaje. Visión lateral

El área de Wernicke se encuentra por debajo de la cisura lateral. Es una sección cerebral asociada a la comprensión lingüística oral: analiza los estímulos auditivos, transforma las secuencias auditivas y permite el acceso al significado de las palabras. El área de Wernicke desempeña una

[...] función semasiológica, que consiste en la decodificación o desciframiento de la palabra hablada. Para la correcta activación de esta función es necesaria una memoria a corto plazo, también una memoria a largo plazo (semántica) y el conocimiento de diversas reglas gramaticales” (Ortiz, 2009:78).

El área de Broca se sitúa por encima de la cisura lateral. Es la sección cerebral asociada a la producción lingüística oral: se encarga de secuenciar los procesos fisiológicos del habla, es decir, proyecta las órdenes al área motora del lóbulo frontal para que los músculos del aparato fonador se pongan en marcha. El área de Broca se ocupa de “la creación de melodías quinéticas en aquellos movimientos en los que intervienen la musculatura laríngea, faríngea, palatina, lingual y labial. Es el área de dinamización de la musculatura fonatorio-articulatoria encargándose de ponerla en acción” (Ortiz, 2009:79). El área de Exner se localiza en el lóbulo frontal, próxima a la cisura central. Es la sección cerebral asociada al proceso de escritura: se encarga de coordinar los movimientos de la mano y de los dedos. Asimismo, actúa como control de escritura; recibe continuamente información de la mano y de los dedos, posibilitando así una guía óptica mientras se escribe. El área de Luria superior se encuentra en el lóbulo parietal, próxima a la cisura central. Al área de Luria se le adjudican dos funciones: por una parte, las praxias¹⁹³ de las manos y los dedos, y por otra, la comunicación no verbal con la que el cuerpo acompaña al habla. El área de Luria inferior se sitúa en el lóbulo parietal, próxima a la cisura central. Este área “coordina las actividades de la musculatura laríngea, faríngea, palatina, lingual y labial, interviene en la formación de

¹⁹³ Sistemas de movimiento coordinados en función de un resultado o de una intervención.

imágenes verbotrices, coordina los movimientos y recibe información de las distintas partes del sistema fonoarticulatorio” (Ortiz, 2009:80). Además, interviene en las praxias relacionadas con el lenguaje hablado. El área de Dejerine se localiza entre el lóbulo parietal y occipital. Es la sección cerebral asociada a la lectoescritura: integra e interpreta los estímulos visuales para así poder extraer el contenido de un mensaje escrito. El área de Dejerine trabaja conjuntamente con Broca y Wernicke para asignar a cada forma del símbolo lingüístico su correspondiente significado mediante el paso del código visual al código fonológico.

4.1.2. Funcionamiento cerebral

Las diversas áreas cerebrales no actúan de manera aislada, sino que se informan recíprocamente; transmiten, solicitan y recuperan información mediante un intrincado sistema de conexiones¹⁹⁴. Por ejemplo, la coordinación entre el área de Broca y Luria inferior es imprescindible para la puesta en marcha del discurso oral, mientras que el área de Exner y Luria superior modulan conjuntamente la producción del discurso escrito. Asimismo, el fascículo arqueado conecta, mediante un haz de fibras nerviosas, el área de Broca con Wernicke y posibilita la transmisión de información entre estas dos áreas.

El cerebro está predispuesto para el aprendizaje. Ahora bien, para que éste tenga lugar, el *input* al que está expuesto el sujeto ha de ser relevante y significativo. A mayor relevancia, mayor estimulación de neuronas y producción de neurotransmisores, y en consecuencia, mayor fortalecimiento de sinapsis. Una vez que el *input* ha adquirido un significado, el sujeto busca un modo de segmentar la nueva información para conectarla a patrones ya asentados en su red neuronal. La estimulación y la activación reiterada de los espacios sinápticos produce cambios en la red neuronal: afianza las conexiones y transmite mensajes de una localización a otra de manera más eficaz y permanente, posibilitando así el paso de los conocimientos y las destrezas de la MCP a la MLP.

El sistema límbico juega un papel decisivo en el aprendizaje, porque se considera el guardián de las emociones a las puertas del intelecto:

Emotions are seen as the gateway to the thinking mind. If the emotional guard is up, little cognitive reasoning is likely to occur. Emotions rule over reason. In fact, emotions can

¹⁹⁴Véase Anexo VIII: Jerarquía de procesamiento de Felleman y van Essen (1991)

highjack cognitive functioning, and thinking is often blurred when emotions are high. (Fogarty, 2009 [2001]:13)¹⁹⁵

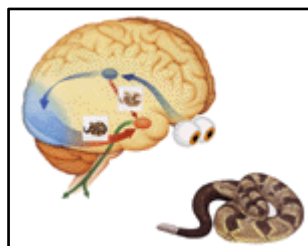


Gráfico 44: Sistema límbico en modo lucha o huida (LeDoux, 1994:56)

La conocida ilustración de LeDoux (1994:56) muestra cómo la entrada de información al cerebro tiene lugar a través del tálamo. Las amígdalas, al percibir algún tipo de peligro, calculan su magnitud en cuestión de milisegundos e informan al hipocampo, incluso antes de que lóbulo occipital reciba y procese el estímulo visual. El hipocampo recurre a la memoria e inicia la activación de adrenalina y otros mecanismos de respuesta. De manera simultánea, las amígdalas liberan cortisol, una hormona que hace que el organismo transporte glucosa a la sangre para enviar cantidades masivas de energía a los músculos. En estado de alerta, miedo o ante un estímulo amenazante, el sistema límbico pone en marcha una respuesta fisiológica y el acceso a determinadas áreas corticales queda temporalmente bloqueado. Tal reacción del sistema límbico tiene repercusiones directas en el aprendizaje.

Hasta ahora se ha realizado un breve recorrido por la fisiología y el funcionamiento del cerebro humano. Los datos que van conociéndose progresivamente acerca de este órgano vital proporcionan a todo educador, pedagogo y profesional de la enseñanza académica un conocimiento más amplio sobre los procesos que influyen y determinan el aprendizaje. Los avances en biología, neurología y bioquímica permiten a educadores y docentes reajustar continuamente los parámetros de su instrucción, de manera que se explote el potencial cognitivo de los sujetos, e impartir, como indica Fogarty (2009 [2001]), clases compatibles con el cerebro. En el siguiente epígrafe se exponen las repercusiones que la fisiología y el funcionamiento del cerebro tienen en el proceso de aprendizaje.

¹⁹⁵ “Las emociones son la puerta de entrada a la mente pensante. Resulta poco probable que tenga lugar un razonamiento cognitivo cuando las emociones están en guardia. Estas últimas controlan la razón. Tanto es así que las emociones pueden interferir en el funcionamiento cognitivo y los pensamientos se nublan en momentos de gran intensidad emocional.” (Traducción de la autora)

4.2. Consideraciones generales del aprendizaje

Las consideraciones generales que se presentan en este epígrafe no son específicas del aprendizaje lingüístico, sino extrapolables a toda situación en la que el sujeto interactúe con el mundo circundante y construya el significado del *input* que percibe. No obstante, resultan fundamentales en la puesta en práctica de la propuesta didáctica en el aula.

4.2.1. El papel de las emociones

Recuérdense los mecanismos que el sistema límbico pone en marcha ante la entrada de estímulos: aquellos asociados a experiencias negativas o a atmósferas hostiles bloquean las zonas corticales e interfieren en el procesamiento cognitivo, mientras que los estímulos positivos aumentan la atención del sujeto y le incitan a dar significado al *input* percibido. Un suceso negativo puede desencadenar e incluso acelerar el proceso de aprendizaje (nadie toca un horno en funcionamiento una vez que se ha quemado y aprendido de la experiencia dolorosa). Sin embargo, lo aprendido a través experiencias de este tipo va unido a la formación de recuerdos negativos, que cuando se recuperan generan ansiedad y bloquean determinadas áreas del lóbulo prefrontal izquierdo. Por el contrario, para que el aprendizaje tenga lugar en su forma óptima, se precisa un estado de ánimo receptivo y una atmósfera libre de asociaciones negativas al resolver una tarea. Las emociones positivas durante la ejecución de una tarea estimulante aumentan la atención, desencadenan la construcción de significado y la búsqueda de patrones de conocimiento previos y posibilitan la conexión del nuevo *input* a los esquemas y las redes ya existentes, favoreciendo así el anclaje.

Spitzer (2000, 2003, 2004, 2013) destaca en sus numerosas publicaciones el papel que desempeñan las emociones en el aprendizaje: los contenidos de carácter neutrales que se aprenden en un contexto emocional positivo se almacenan en el hipocampo, mientras que los mismos contenidos se guardan en las amígdalas cerebrales si se aprenden en un contexto emocional negativo. Y existe una razón evolutiva para ello:

Der Hippocampus speichert Einzelheiten ab, ruft sie nachts wieder auf und transferiert sie innerhalb von Wochen und Monaten in die Gehirnrinde [...], wo sie langfristig gespeichert werden. Die Funktion des Mandelkerns ist es hingegen, bei Abruf von assoziativ in ihm gespeicherten Material den Körper und den Geist auf Kampf und Flucht vorzubereiten [...]. Ohne Mandelkern kann ein Mensch zwar noch neue Fakten wie z.B. die Eigenschaft eines lauten Tons lernen, nicht aber die Angst vor dem Ton. Ohne Hippocampus hingegen ist es umgekehrt, man lernt die Angst, aber nicht die Fakten [...]. Wird der Mandelkern aktiv, steigen Puls und Blutdruck und die Muskeln spannen sich an:

Wir haben Angst und sind auf Kampf und Flucht vorbereitet, eine in Anbetracht von Gefahr sinnvolle Reaktion. Die Auswirkungen betreffen jedoch nicht nur den Körper, sondern auch den Geist [...]. Angst produziert einen kognitiven Stil, der das rasche Ausführen einfacher gelernter Routinen erleichtert und das lockere Assoziieren erschwert. Dies war vor 100.000 Jahren sinnvoll, führt jedoch heutzutage meist zu Problemen. (Spitzer, 2004:34)¹⁹⁶

Tal funcionamiento del sistema límbico tiene consecuencias directas en la situación de enseñanza-aprendizaje: aquellos contenidos aprendidos en un contexto emocional negativo, y por tanto almacenados en las amígdalas, no podrán ser manejados posteriormente de manera creativa. De aquí se extrae que, si el objetivo del docente es cultivar conocimientos y destrezas en el sujeto y proporcionarle técnicas para que éste sea capaz de desenvolverse en situaciones reales, tiene que prestar atención al entorno “emocional” en el que tiene lugar el aprendizaje y la manera en la que se presenta el *input*.

También Bertoglia Richards (2005 [1982]), tras investigar el concepto de ansiedad y su relación con el aprendizaje, ofrece un punto de vista interesante respecto de dos fenómenos procedimentales de uso extendido en el aula cuyos beneficios resultan cuestionables. El primero de ellos es que el clima autoritario y rígido que impera en la clase – principalmente debido a la posición social que ocupa el docente – contribuye a generar ansiedad en los alumnos, obstaculizando así el aprendizaje. Si bien lograr la disciplina en el aula debe ser un objetivo del instructor, no hay que olvidar que “la autoridad nace del reconocimiento que los alumnos atribuyen al profesor y no como algo impuesto a partir de la ubicación social que el docente tiene en el grupo” (2005:17). El segundo aspecto que Bertoglia Richards pone de relieve es el abuso de incentivos: también crean ansiedad cuando se generan en un temor hacia el castigo o frustración hacia una meta o recompensa no alcanzada. De ahí que los incentivos hayan de aplicarse cuidadosamente dentro de un ambiente motivacional. En síntesis, según el autor “la ansiedad no es un fenómeno que sólo venga del exterior, sino que puede ser perfectamente generado a partir de la forma en que el profesor percibe y ejecuta su rol docente” (2005:17).

¹⁹⁶“El hipocampo guarda las diversas unidades (contenidos), las recupera por la noche y las transfiere durante las próximas semanas y meses a la corteza cerebral, donde quedan almacenadas a largo plazo. La función de las amígdalas es, por el contrario, activar la respuesta de lucha y huida (*fight or flight response*) cuando éstas recuperan la información almacenada asociada ante un estímulo. Sin amígdalas, el ser humano puede aprender nuevos contenidos, por ejemplo, las características de un fuerte sonido, pero no el temor hacia él. Sin hipocampo ocurre lo contrario; se aprende el temor, pero no el contenido. Cuando se activan las amígdalas el pulso se acelera y los músculos se tensan: se tiene miedo y el individuo entra en estado de lucha y huida, una reacción útil en una situación de peligro. Las consecuencias no conciernen únicamente al cuerpo, sino también a la mente. El miedo da lugar a un estilo cognitivo que facilita la ejecución rápida de rutinas aprendidas y dificulta la asociación. Esto tenía sentido hace 100.000 años, pero en la actualidad generalmente acarrea problemas.” (Traducción de la autora)

4.2.2. La construcción activa del aprendiente

No sólo el entorno en el que se produce la recepción de *input* juega un papel en el aprendizaje. El aprendizaje ha de ser significativo¹⁹⁷ y funcional, es decir, basado en la comprensión y cercanos a la realidad, susceptibles de aplicarse a situaciones reales: “Todo currículum debe girar en torno a los grandes problemas, principios y valores que la sociedad considera merecedores de interés por parte de sus miembros” (Bruner, 2008 [1988]:158).

Desde el paradigma constructivista, todo aprendizaje supone un proceso de construcción mental del sujeto que aprende. Aprender no sólo consiste en la interiorización de nuevos conocimientos, sino en la capacidad de construirlos y seguir desarrollando competencias de forma autónoma, de manera que, en una situación nueva, el sujeto sea capaz de aplicarlos para resolver una tarea o un problema determinado (Vigotsky, 1981 y 1986; Luria, 1985). Asimismo, el aprendizaje es un proceso de descubrimiento, en el que el individuo transforma y reorganiza sus esquemas mentales en función a sus conocimientos y experiencias previas y al *input* al que está expuesto; de ahí la trascendencia del razonamiento inductivo (Bruner, 2009 [1960] y 2008 [1988]). En el proceso de aprendizaje resulta crucial cómo el nuevo *input* se integra a los conocimientos ya existentes. Para que dicha integración tenga lugar el individuo ha de llevar a cabo una serie de cambios en sus estructuras cognoscivas; es decir, modificar los conceptos ya existentes, insertar nuevos y realizar conexiones entre éstos (Ausubel, 1963). Además, la asimilación de la nueva información depende de la “significatividad semántica del material (ideas interrelacionadas de modo estructurado permiten la construcción interna del significado) y significatividad psicológica material-sujeto (lo que tiene sentido para el sujeto que aprende)” (Regueiro Rodríguez, 2014a:25).

4.2.3. El componente social

El aprendizaje es un proceso social, dado que tiene lugar en el marco de una comunidad en la que se producen interacciones entre los miembros que la componen (Vigotsky, 1981 y 1986; Luria, 1985). Un estudio realizado por Donato (1988) aporta evidencia sobre la importancia del contexto social en el proceso de aprendizaje. Partiendo de las premisas vigotskianas – según las cuales el desarrollo cognitivo es principalmente

¹⁹⁷ v.o. *Meaningful learning*.

interpsicológico y aparece como resultado de la interacción entre individuos – y siguiendo los postulados de Swain (1985)¹⁹⁸, el lingüista documenta el transcurso de una clase de estudiantes de francés de una universidad norteamericana y posteriormente analiza las interacciones entre alumnos que han tenido lugar en la resolución de diversas situaciones lingüísticas. Donato llega a la conclusión de que en tareas que requieren interacción los estudiantes lingüísticamente más avanzados proporcionan guías y apoyos a sus interlocutores, de la misma manera que el infante observa patrones de actuación – lingüísticos y no lingüísticos – que traslada a sí mismo. Así pues, expone que dentro del aula tiene lugar un proceso de co-construcción de la interlengua mediante la puesta en marcha de un “andamiaje colectivo”¹⁹⁹, ampliando así el espectro del andamiaje individual propuesto por Bruner (2009 [1960]).

4.2.4. La unicidad de cada cerebro humano

Cada cerebro es único: no existen dos individuos que apliquen los mismos mecanismos, estrategias y conocimientos previos al resolver una tarea determinada. Asimismo, cada individuo dispone de un canal sensorial de aprendizaje preferente y emplea diversos tipos de inteligencias y estrategias en la resolución de problemas.

Tradicionalmente se pensaba que la brillantez académica y los logros escolares eran sinónimo de inteligencia y augurio de un futuro exitoso. Sin embargo, en la vida real se veían continuamente personas de excelente expediente incapaces de poner orden en el ámbito social, y por el contrario, individuos con capacidades intelectuales más limitadas que triunfaban en el mundo de los negocios. Partiendo de estas premisas, Gardner (1989, 1993) desvela lo que muchos intuían: la inteligencia no es algo unitario, sino “the capacity to solve problems or to fashion products that are valued in one or more cultural setting” (Gardner, 1989:113)²⁰⁰. Gardner presenta la noción de las inteligencias múltiples alegando que, al igual que existen problemas de diversa índole, el individuo hace uso de diferentes tipos de inteligencias para resolverlos, y distingue entre ocho tipos: inteligencia verbal o lingüística²⁰¹,

¹⁹⁸ Swain (1985) sostiene que el desarrollo de la interlengua se ve potenciado por la acción conjunta de dos procesos: la exposición a *input* comprensible y el reto que supone la producción de *output* gramaticalmente estructurado.

¹⁹⁹ v.o. *Collective scaffolding*.

²⁰⁰ “La capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas.” (Traducción de la autora)

²⁰¹ Permite comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura y la escritura, así como hablar y escuchar.

lógica o matemática²⁰², espacial o visual²⁰³, musical²⁰⁴, corporal o cinestésica²⁰⁵, interpersonal²⁰⁶, intrapersonal²⁰⁷ y naturalista²⁰⁸. Según Gardner (1993), todos los seres humanos hacen en mayor o menor medida uso de estas ocho inteligencias, que entiende como potencialidades que se desarrollan en el individuo en función a factores como las experiencias vividas, el entorno y la educación recibida. De aquí se extrae una doble implicación pedagógica: en primer lugar, la necesidad por parte del docente de saber qué inteligencias ponen en funcionamiento sus estudiantes a la hora de resolver tareas, para así aprovechar los puntos fuertes del alumno y optimizar el aprendizaje²⁰⁹. En segundo lugar, tomar conciencia de que todos los tipos de inteligencia son necesarios y desarrollables: tradicionalmente se ha dado prioridad a lo que Gardner denomina inteligencia lingüística e inteligencia lógico-matemática, obviando el hecho de que ofrecer una instrucción centrada en estos dos tipos de inteligencias impide a los estudiantes desarrollar otras estrategias y las vías sensoriales necesarias para la resolución de tareas.

[...] la mayoría recuerda más y mejor lo que ve (80%); otros, lo que oyen [...]; y un tercer grupo, lo que supone un ejercicio psicomotriz [...]. Poseemos un canal predominante de memoria [...]; pero las tres vías son solidarias y, si las activamos conjuntamente en una actividad, proporcionarán sinergias positivas y favorecerán la fijación. (Regueiro Rodríguez, 2014a:23)

Ya en los años sesenta Bloom (1969 [1956]) ofreció una taxonomía de objetivos educativos²¹⁰ que tomaba en consideración las dimensiones afectivas, psicomotoras y cognitivas del sujeto que aprende. Los seis niveles de pensamiento de Bloom se redujeron a tres niveles con la propuesta de Wendell Holmes y sus tres niveles del intelecto:

²⁰² Ha sido considerada tradicionalmente como la inteligencia por antonomasia. Permite resolver problemas mediante la identificación de modelos, la formulación y verificación de hipótesis y el uso de los razonamientos inductivo y deductivo. Es necesario puntualizar que la inteligencia matemática es de naturaleza no verbal; es posible construir mentalmente la solución de un problema sin que ésta sea articulada verbalmente o expresada.

²⁰³ Permite percibir detalles visuales, visualizar con precisión, crear imágenes mentales, presentar ideas visualmente, dibujar y confeccionar.

²⁰⁴ Permite escuchar, cantar, analizar sonidos y melodías, tocar instrumentos y componer música.

²⁰⁵ Permite realizar actividades motoras que requieren rapidez, flexibilidad, fuerza, coordinación y equilibrio, así como expresarse a través del lenguaje corporal y utilizar las manos para crear o confeccionar.

²⁰⁶ Permite reconocer y responder ante las emociones de otras personas, trabajar con ellas, ayudarlas a identificar y resolver sus problemas.

²⁰⁷ Permite analizar y controlar el pensamiento propio, evaluarse a uno mismo, plantearse metas, exhibir disciplina personal, conservar la compostura y ofrecer lo mejor de uno mismo.

²⁰⁸ Permite observar con precisión, percibir las relaciones existentes entre varios objetos o personas, identificar y clasificar.

²⁰⁹ Los alumnos de ELE que participaron en la aproximación experimental realizaron el test de inteligencias múltiples (en alemán) previa instrucción. Véase XVI: MI-Selbsttest.

²¹⁰ Véase Anexo IX: Taxonomía de Bloom (1969 [1956]).

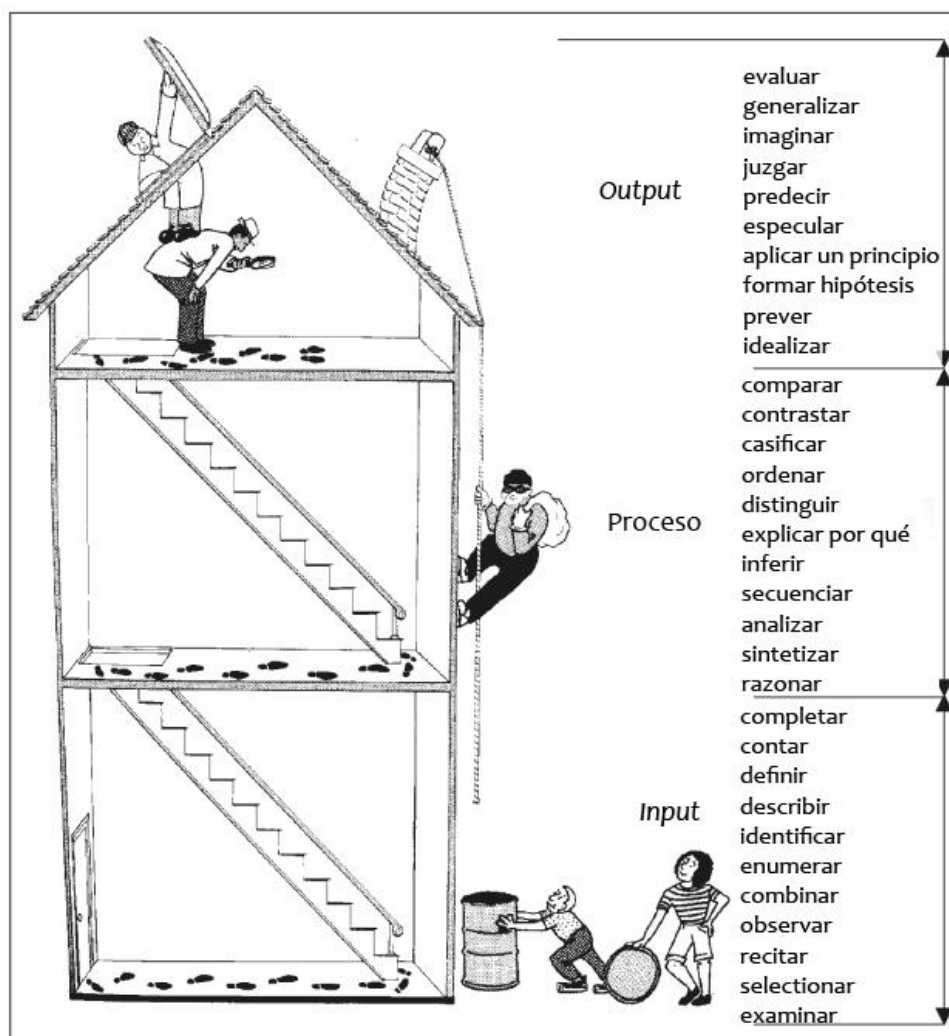


Gráfico 45: Los tres niveles del intelecto (Fogarty, 2009 [2001]:73)²¹¹

There are one-story intellects, two-story intellects, and three-story intellects with skylights. All fact collectors with no aim beyond their facts are one-story men. Two-story men compare, reason and generalize, using labors of the fact collectors as well as their own. Three-story men idealize, imagine, predict – their best illuminations come from above through the skylight. (Fogarty, 2009 [2001]:72)²¹²

En el primer piso o nivel tiene lugar la recogida de información; en el segundo, su procesamiento; y en el tercero, la aplicación de los datos previamente recogidos y procesados. La implicación pedagógica que se extrae de este modelo es la toma de conciencia de los tres niveles de pensamiento y de procesamiento, tanto por parte del docente como del discente. El trabajo en estos tres niveles resulta esencial para lograr un aprendizaje funcional; no sólo

²¹¹ Ilustración de Fogarty (2009 [2001]:73), traducción al español de la autora.

²¹² “Existen intelectos de un piso, de dos pisos y de tres pisos con tragaluces. Las personas del primer piso son aquellas que recolectan hechos sin objetivo alguno más allá de los hechos. Las personas del segundo piso comparan, razonan y generalizan los datos recogidos por ellos mismos y por los del piso inferior. Las personas del tercer piso idealizan, imaginan, predicen; la iluminación les llega desde arriba a través del tragaluz.” (Traducción de la autora)

basta con acumular información, sino que para que el entendimiento y consolidación de los contenidos tenga lugar también es necesario procesarla de manera significativa²¹³ mediante el análisis, la clasificación y la comparación, y posteriormente aplicarla con el fin de encontrarle nuevos usos relevantes y útiles. En síntesis, el modelo de los tres niveles de intelecto no sólo resulta útil para concienciar al docente para que organice su instrucción en consecuencia, sino que también se perfila como una herramienta útil para los propios estudiantes, una guía a medida que investigan, exploran, desarrollan ideas y realizan proyectos. Fogarty (2009 [2001]) combina los ocho tipos de inteligencias de Gardner con los tres niveles de pensamiento en los que debe trabajar el sujeto, obteniendo una visión global de las diversas formas en que cada estudiante puede abordar una tarea. De esta manera cada sujeto dentro de un grupo puede aproximarse al mismo objeto de conocimiento en consonancia con sus intereses y predisposiciones, potenciando así el efecto del aprendizaje.

Tipo de inteligencia	Primer nivel (recolección)	Segundo nivel (procesamiento)	Tercer nivel (aplicación)
verbal	leer, escuchar, listar, contar, escribir, encontrar, cuestionar.	parafrasear, escribir, etiquetar, comunicar, organizar.	usar metáforas, símiles, analogías, juegos de palabras.
lógica	grabar, recolectar, documentar, anotar.	comparar, clasificar, ordenar, analizar, codificar.	evaluar, juzgar, refinar, crear analogías, razonar, criticar.
espacial	ver, observar, describir, mostrar.	bosquejar, ilustrar, esquematizar, dibujar, realizar diagramas.	visualizar, imaginar, soñar, concebir, simbolizar.
musical	escuchar, recolectar, grabar, participar en conciertos.	cantar, seleccionar, tocar un instrumento, responder a la música.	componer, improvisar, dirigir, actuar, criticar.
corporal	preparar, explorar, investigar, entrevistar.	ensayar, estudiar, experimentar, investigar.	construir, dramatizar, actuar, experimentar, esculpir.
interpersonal	entrevistar, afirmar, interactuar, agruparse.	expresar, contar, discutir, debatir.	debatir, mediar, arbitrar, negociar.
intrapersonal	reflexionar, expresar, reaccionar, anotar.	estudiar, interpretar, procesar, evaluarse a uno mismo.	meditar, intuir, innovar, inventar, crear.
naturalista	observar, recolectar, identificar, fotografiar.	clasificar, categorizar, ordenar, relacionar.	predecir, interrelacionar, sintetizar, categorizar.

Tabla 8: Los tres niveles de pensamiento con inteligencias múltiples (Fogarty, 2009 [2001])²¹⁴

²¹³ Entiéndase *significativa* en el sentido que Ausubel otorga al aprendizaje, es decir, el de construcción del significado.

²¹⁴ v.o. *Three-Story Intellect with Multiple Intelligences* (Fogarty, 2009 [2001]:74). Traducción de la autora.

De manera cronológicamente paralela a Gardner, Goleman (1995) pone de relieve la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje con su noción de inteligencia emocional. Al contrario que el coeficiente intelectual – el cual es genético e invariable –, la inteligencia emocional puede modificarse a lo largo de la vida y, según el autor, es la clave del éxito en la sociedad actual: “We have gone too far in emphasizing the value and import of purely rational – of what IQ measures – in human life. Intelligence can come to nothing when the emotions hold sway” (1995:4)²¹⁵. Bajo el concepto de inteligencia emocional Goleman engloba aquellos procesos que controlan la conciencia que el sujeto tiene de sí mismo (cómo se siente en cada momento), las emociones, la motivación, la empatía o la habilidad de interactuar con otras personas. Según el autor, aquellas experiencias cargadas de emocionalidad se conservan en las amígdalas cerebrales, las cuales forman parte del sistema límbico o lo que denomina “cerebro emocional”. Desde la antigüedad el sistema límbico ha servido al propósito de la supervivencia, pero en la actualidad entra en conflicto con la corteza cerebral, el área “pensante”, que Goleman denomina “cerebro joven”. Con objeto de ajustar tal desequilibrio el autor ofrece consejos para mejorar la inteligencia emocional – aplicables tanto a docentes como discentes –, tales como escuchar al propio cuerpo para detectar posibles focos de estrés y reaccionar ante ellos, verbalizar las emociones, interactuar y conectar con otras personas mediante comunicación no verbal, hacer uso del humor en situaciones adversas o que supongan un desafío, analizar los problemas desde una perspectiva positiva, etc.

4.2.5. Principios de Caine y Caine

Los doce principios de Caine y Caine (1994 [1991]) combinan los fundamentos pedagógicos y psicológicos del aprendizaje con lo que hasta el momento se conocía acerca del funcionamiento del cerebro. Estos principios ofrecen una visión global de qué aspectos han de tenerse en cuenta en el proceso de aprendizaje:

1. Los retos impulsan el aprendizaje, la presencia de amenaza lo cohibe: el cerebro, por naturaleza, está predispuesto para resolver problemas, enigmas y misterios. Una tarea que supone un reto al alcance del sujeto le impulsa a activar todas sus capacidades y destrezas en busca de respuestas. Téngase en cuenta que cuando el aprendizaje tiene

²¹⁵ “Le hemos puesto demasiado énfasis al valor e importancia de lo puramente racional en la vida, de aquello que determina el coeficiente intelectual. La inteligencia no es nada cuando las emociones toman el control.” (Traducción de la autora)

lugar en una atmósfera cooperativa y distendida, el rendimiento cognitivo y el procesamiento del *input* serán óptimos.

2. Las emociones desempeñan un papel clave en el desarrollo de patrones cognitivos: las emociones aumentan la atención y ésta la interiorización y anclaje de patrones o esquemas cognitivos.
3. El aprendizaje requiere tanto atención focalizada como la percepción periférica: el cerebro está predispuesto para centrarse en una tarea y registrar los estímulos sensoriales que simultáneamente tienen lugar alrededor de la actividad central. Estos estímulos sensoriales (visual, auditivo, olfativo, cinestético y gustativo) pueden tener un efecto tan duradero como el resultante de un aprendizaje consciente y focalizado.
4. El cerebro posee dos sistemas memorísticos y ambos trabajan de manera sincronizada: la memoria explícita o declarativa, que surge de la repetición y la manipulación reiterativa de información y requiere atención focalizada; y la memoria implícita o procedimental, que se construye a partir de las experiencias sensoriales de forma automática.
5. El cerebro procesa el *input* de manera segmentada y holística simultáneamente: analiza segmentos discretos de información mientras que forma una visión global.
6. Cuerpo y mente están involucrados por igual en el aprendizaje: para alcanzar los resultados más óptimos no basta con mente receptiva; también es necesario cuidar de aspectos como la nutrición, el ejercicio, la relajación y las emociones.
7. El cerebro actúa como un procesador en paralelo; los cuatro lóbulos cerebrales procesan el *input* simultáneamente.
8. El aprendizaje se gesta en contextos naturales y sociales; es más eficiente cuando va unido de experiencias reales que posibilitan el diálogo y el debate. Las vivencias ponen en funcionamiento la memoria explícita episódica y el diálogo activa la memoria explícita semántica mediante la verbalización reiterada de ideas.
9. Cada cerebro es único: cada sujeto es portador de experiencias muy diversas, y por tanto, posee unos esquemas mentales concretos. De aquí que no existan dos individuos que afronten un problema de la misma manera.

10. La búsqueda de significado es innata: el cerebro automáticamente se pone en funcionamiento cuando se encuentra ante un reto o un enigma. El sujeto está predispuesto para darle significado al mundo que percibe mediante los sentidos y se vuelve más hábil en la resolución de problemas y la toma de decisiones a medida que practica y gana destreza con las técnicas y los procedimientos destinados a estos fines.
11. La construcción de significado tiene lugar mediante el trazado de mapas mentales: ante un estímulo o *input* el cerebro busca en sus esquemas o patrones cognitivos ya consolidados y, a medida que construye su significado, inserta el contenido nuevo en el lugar del mapa mental que considera más adecuado.
12. En el aprendizaje se dan procesos conscientes e inconscientes: incluso durante el sueño el cerebro digiere el *input* procesado anteriormente y lo transfiere a la MLP.

En resumen, en el intrincado proceso de aprendizaje intervienen multitud de factores. Los aportes de las diversas disciplinas esbozados en este epígrafe ofrecen un entendimiento más amplio sobre el funcionamiento el cerebro humano en relación al aprendizaje y cómo el docente puede reajustar los parámetros de la instrucción para alcanzar resultados más efectivos.

4.3. La adquisición de L2 y el aprendizaje de LE

En primer lugar, resulta imprescindible aclarar que los términos adquisición y aprendizaje se emplean a menudo indistintamente, aunque aluden a procesos diferentes. Algunos lingüistas (Thatcher, 2000) reservan el vocablo adquisición para designar a la lengua materna y aprendizaje para referirse a la segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE). Otros (Krashen, 1987) defienden que la segunda lengua se puede adquirir de la misma manera que la lengua materna, y por tanto, hablan de aprendizaje únicamente en el caso de las lenguas extranjeras. Siguiendo la nomenclatura de Krashen, la adquisición consiste en la interiorización de reglas de un sistema lingüístico por el contacto directo con hablantes nativos y sin apoyo institucional; mientras que en el aprendizaje las reglas de un sistema lingüístico se interiorizan con apoyo institucional (academias, institutos, centros educativos) y mediante el estudio sistemático y de manera consciente. Por tanto, la adquisición es un proceso natural, inconsciente y ligado a la oralidad, mientras que el aprendizaje es un proceso artificial, consciente y ligado a la escritura. El parámetro que permite hablar de adquisición o

aprendizaje es la variable geográfica; en el caso del aprendizaje, la lengua que se aprende no es oficial en el lugar donde se produce la instrucción. En la mayoría de los casos la adquisición de una L2 es un proceso de carácter mixto: la inmersión y la instrucción formal se dan de manera paralela. Conviene aclarar que en el presente trabajo se ha adoptado la nomenclatura de Krashen (1987) en lo relativo a los términos adquisición y aprendizaje, ya que la propuesta didáctica resultante está destinada a estudiantes que aprenden español como LE en un contexto académico no hispanohablante.

En el terreno de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras aún persiste la incógnita de por qué bajo circunstancias similares se pueden producir tantas diferencias en la competencia lingüística que alcanza cada uno de los individuos. En este proceso intervienen múltiples factores, que pueden agruparse en factores externos, internos e individuales. Los factores externos al individuo son el contexto (que puede ser natural o mixto, si la exposición a la lengua es constante o existe contacto con nativos en la vida social o laboral respectivamente), la situación o circunstancias en las que se produce la enseñanza o instrucción y la transferencia o influencia resultante de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente adquirida o aprendida. Los factores internos tienen que ver con la lengua materna del individuo, su conocimiento del mundo y su conocimiento lingüístico. Existen, además, otra serie de factores individuales decisivos en el proceso de aprendizaje, como son la edad, la personalidad, la inteligencia, la aptitud para el aprendizaje de lenguas o los factores afectivos.

Los procesos que tienen lugar en el aprendizaje de LE han tratado de explicarse empleando los mismos modelos aplicados a la adquisición de L1 y L2 (Bowerman, 1973; Braine, 1976; Vigotsky, 1981, 1986; Spirkin, 1983; Joravsky, 1989; Lantolf, 1998 [1994]; Tomasello, 1995, 2003; Tomasello y Brooks, 1998).

Según el modelo de Krashen (1987), el aprendizaje actúa como un monitor que inspecciona y altera la producción (*output*), es decir, el conocimiento lingüístico resultante de una enseñanza formal desempeña una función de guía y corrector de los enunciados formulados; el hablante cambia o corrige las producciones que realiza según el sistema que va aprendiendo. Junto con el modelo monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input* y la hipótesis del filtro afectivo conformarían, según Krashen, las bases de adquisición de una L2 o aprendizaje de una LE. Es necesario situar al discente ante una tarea que le sea posible resolver y que al mismo tiempo entrañe cierta dificultad o le suponga un reto. En este

aspecto los constructivistas coinciden con la hipótesis de *input* de Krashen²¹⁶, donde “the *input* a learner is exposed to must be at the $i + 1$ level in order for it to be of use in terms of acquisition” (Gass, 2008:309)²¹⁷.

Cada individuo inmerso en una comunidad y expuesto a múltiples interacciones y estímulos se enfrenta a las diversas situaciones recurriendo a diferentes experiencias y conocimientos previos y distintas estrategias. De ahí que cada individuo no sólo construya de manera diferente el sentido de la situación a la que se enfrenta, sino que también construya y modele su propio conocimiento:

El individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos – no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una *construcción propia*; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. ¿Con qué instrumentos la realiza? Fundamentalmente con los esquemas propios, es decir, con lo construido en su relación con el medio (Carretero, 2009:24-25).

4.4. La construcción de la competencia léxica en LE

En este apartado se tratan dos aspectos sobre el aprendizaje de léxico: primeramente se presenta la amplitud del ítem léxico, es decir, qué significa conocer una palabra para el usuario de lengua, así como los procesos que intervienen en la construcción de la competencia léxica en LE (§4.4.1). A continuación se exponen los estudios empíricos llevados a cabo en el terreno del aprendizaje de léxico en LE (§4.4.2). Por último, se presentan propuestas de actuación en la enseñanza-aprendizaje de léxico en LE (§4.4.3).

El proceso de adquisición de la sintaxis por parte del hablante nativo difiere de la manera en la que ésta se aprende en el caso del estudiante de una LE. En lo relativo a la construcción del conocimiento léxico, es lícito pensar que el estudiante de una LE desarrolle estrategias similares a las del hablante nativo, basadas en la capacidad de asociar significados lingüísticos a formas habladas o escritas, reconocer patrones morfológicos y atribuirles una significación o aplicar mecanismos de derivación y composición.

²¹⁶No obstante, es necesario subrayar que la hipótesis del *input* es una metáfora sobre la calidad y cantidad del *input* y su efecto en la adquisición lingüística, mientras que el trabajo en la zona de desarrollo próximo vigotskiana es un enfoque teórico basado en la colaboración (en menor o mayor grado) del adulto competente en el proceso de resolución de una tarea. Es decir, la hipótesis del *input* es de carácter pasivo, mientras que la noción de Vigotsky existe actividad del docente y discente, así como cooperación entre ambos.

²¹⁷ “El *input* al que el estudiante está expuesto debe su nivel actual + 1 para que tenga lugar la adquisición”. (Traducción de la autora)

4.4.1. Fundamentos teóricos

En primer lugar, ¿cuál es la amplitud de la unidad léxica? Según la descripción formulada por Richards (1976), saber una palabra implica:

(1) Knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words we also know the sort of words most likely to be found associated with the word. (2) Knowing the limitations on the use of the word according to variations of function and situation. (3) Knowing the syntactic behavior associated with the word. (4) Knowing the underlying form of a word and the derivations that can be made from it. (5) Knowing the network of associations between that word and other words in the language. (6) Knowing the semantic value of the word. (7) Knowing many of the different meanings associated with a word (Richards, 1976:78)²¹⁸.

Por su parte, Gairns y Redman (1986) ofrecen un repertorio más amplio de las facetas de la unidad léxica²¹⁹:

- (1) Fronteras entre el significado conceptual: saber no sólo a qué hace referencia el lexema sino también dónde están las fronteras que lo separan de palabras con un significado similar (por ejemplo, *taza*, *tazón*, *cuenco*).
- (2) Polisemia: diferenciar los diversos significados de una palabra que posee otros significados estrechamente asociados (*cabeza*: de una persona, de una chincheta, de una organización).
- (3) Homonimia: diferenciar los diversos significados de una palabra que posee otros significados que no están estrechamente asociados (por ejemplo, *archivador*: usado para colocar papeles en su interior o herramienta).
- (4) Homofonía: comprender palabras que tienen la misma pronunciación, pero diferente ortografía y significado (por ejemplo, *harina*, *flor*).
- (5) Sinonimia: diferenciar los matices de significado que presentan palabras sinónimas (por ejemplo, *extender*, *incrementar*, *expandir*).
- (6) Significado afectivo: diferenciar entre factores actitudinales y emocionales (denotación y connotación) que dependen de la actitud del hablante o de la

²¹⁸(1) Saber el grado de probabilidad de encontrar esa palabra en el discurso oral u escrito. También sabemos los tipos de palabras que son más susceptibles de aparecer junto a otras palabras. (2) Saber sus limitaciones de uso, de acuerdo con variaciones de su función y contexto. (3) Saber su comportamiento sintáctico. (4) Saber su forma básica y las derivaciones que pueden resultar de ella. (5) Saber la red de asociaciones entre esa palabra y otras palabras de esa lengua. (6) Saber sus valores semánticos. (7) Saber sus diferentes significados asociados. (Traducción de la autora)

²¹⁹Síntesis de Gairns y Redman (1986) y adaptación al español. Se han conservado los ejemplos de la versión original en inglés. Ejemplos equiparables al español podría ser: *banco de datos*, *banco de peces*, *banco de sangre* (polisemia); *piñón*: *arbusto/rueda dentada* (homonimia), *rallar/rayar* (homofonía), *pared/tapia/tabique* (sinonimia y matices de significado), *pesado/indigesto* (diferencias diafásicas), etc.

situación comunicativa. Las asociaciones socioculturales de elementos léxicos es otro factor importante.

- (7) Estilo, registro, dialecto: ser capaz de diferenciar los diversos niveles de formalidad, el efecto de los diferentes contextos y temas, así como las diferencias geográficas.
- (8) Traducción: conciencia de ciertas diferencias y similitudes entre la lengua nativa y la LE (por ejemplo, falsos cognados).
- (9) Segmentos de información: verbos frasales, giros, colocaciones fuertes y débiles, sintagmas lexicalizados.
- (10) Gramática del vocabulario: aprender las reglas que posibilitan al estudiante la construcción de diferentes formas de una palabra, o incluso de diferentes palabras a partir de ésta (por ejemplo, *dormir, dormido, durmiendo; capaz, incapaz, incapacidad*).
- (11) Pronunciación: capacidad de reconocer y reproducir los elementos léxicos en el discurso.

Todas estas facetas de la unidad léxica (pertenencia a un campo semántico, polisemia, sinonimia, marcas de registro, connotaciones, etc.) son una prueba irrefutable de que las palabras no actúan como elementos aislados, sino que se agrupan entre sí formando innumerables redes léxicas. Existe acuerdo en pensar que el lexicón mental está sumamente estructurado, pero descubrir cómo se lleva a cabo dicha estructuración resulta una tarea compleja. Las investigaciones relativas a los procesos cognitivos que tienen lugar en el aprendizaje del léxico son escasas y difusas, debido a la complejidad que entraña el desglose del funcionamiento del cerebro. No obstante, disponemos de algunas teorías que han tratado de esclarecer este fenómeno (Aitchison, 2003 [1987]; Luque Durán, 1998, 2004; Lewis, 1997; Jiang, 2004; Baralo Ottonello, 1997, 2005, 2007).

La teoría de la red de Aitchison (2003 [1987]) concibe el lexicón como un complejo de nódulos (unidades léxicas) interconectados entre sí. Aitchison distingue entre cuatro tipos de relaciones: de coordinación (*bolígrafo-lápiz-rotulador*), sintagmáticas (*luz artificial / natural / cenital / verde*), jerárquicas (*pie-cuerpo*) y sinonímicas (*morir-expirar*) o antonímicas (*morir-nacer*).

Lewis (1997) resalta el papel que desempeña la traducción en el aprendizaje de elementos léxicos de una LE y coincide con Jiang (2004) en el hecho de que el estudiante,

consciente o inconscientemente, asigna los nuevos significantes de la lengua que aprende a conceptos que ya había adquirido en su L1; no tiene que esforzarse por comprender o entender cómo está construido conceptualmente el mundo de la LE, sino por memorizar sus significantes. Prueba de ello son los interrogantes planteados por el alumno, del tipo “¿Cómo se dice X en inglés?²²⁰” o, a medida que su competencia de la LE se desarrolla, “¿Se puede decir X en inglés?”. Según Lewis, en los primeros estadios de aprendizaje al estudiante le resulta imposible pensar en la LE e inevitablemente recurre a su L1:

[...] when you cannot express yourself in the L2, you naturally fall back into L1, and search for a translation from a starting point in L1. Translation is thus an instinctive part of the way the mind approaches learning a second language (Lewis, 1970:60).²²¹

Así pues, Lewis aboga por explotar la tendencia natural del estudiante a traducir entre su L1 y la LE, y favorecer las interferencias que se produzcan en el plano del léxico. No obstante, resulta necesario apuntar que la traducción propuesta por Lewis no es literal, sino que se realiza por segmentos de información (*chunks*).

En una línea similar de transferencia de la L1 a la LE, el modelo de aprendizaje de léxico propuesto por Jiang (2004) divide el proceso de aprendizaje de los adultos en tres etapas:

- (1) En un primer estadio tendría lugar la asociación léxica: el estudiante asocia la estructura fonética y ortográfica de las palabras que va aprendiendo a los significados que ya tiene interiorizados en su L1, es decir, archiva el significante²²² de la nueva unidad léxica junto con la traducción que le correspondería a ésta en su L1. La entrada que ya tiene almacenada de la L1 transfiere la información sintáctica y semántica a la entrada de la LE.
- (2) En la etapa intermedia la información transferida a la entrada de la LE se enlaza gradualmente con el resto del lexicón mediante el uso y progresivamente desaparece la activación de la entrada de la L1. La continua exposición a la

²²⁰ Los estudios de Lewis se centran en el aprendizaje del inglés como LE y L2.

²²¹ "Cuando uno no puede expresarse en la L2, vuelve de manera natural a la L1, y realiza una traducción tomando la L1 como punto de partida. La traducción es por tanto una parte instintiva del modo en que la mente se aproxima al aprendizaje de la segunda lengua". (Traducción de la autora)

²²² Esta es una de las principales diferencias entre la adquisición de léxico de una L1 y el aprendizaje de léxico de una LE; mientras que en la primera se almacenaría información fonológica, semántica, sintáctica y morfológica, en la segunda se archiva el aspecto fonológico y ortográfico. La información que falta de la nueva unidad léxica de la LE se transfiere por la asociación de dicha unidad con la equivalente en la L1.

entrada de la LE contextualizada facilita la asimilación de significados específicos en la LE.

- (3) En la última etapa tiene lugar la integración completa: la información específica de la LE domina la entrada de la LE, existen fuertes conexiones entre las unidades léxicas de la LE y los conceptos a los que hacen referencia, el conocimiento morfológico queda integrado y las conexiones entre las entradas LE y su traducción en la L1 se debilitan o desaparecen.

Aunque el modelo de Jiang presenta diversas limitaciones, como el hecho de apoyar el aprendizaje del léxico de la LE exclusivamente en la L1, obviando otro tipo de factores subjetivos o individuales que influyen en este complejo proceso, sí resulta de utilidad para observar los diversos estadios por los que pasan las unidades léxicas hasta llegar a formar parte del lexicón del discente.

Luque Durán (1998, 2004) concibe el lexicón como una “realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo” (1998:124) y distingue entre dos tipos de elementos que componen el lexicón: las unidades léxicas y las redes o relaciones que se establecen entre dichas unidades. Según el autor, adjudicamos significantes a la realidad que percibimos y el cerebro los clasifica y separa por categorías, hasta crear conceptos mentales, que el sujeto va almacenando y acumulando de manera progresiva. En lo que respecta a la cognición y la categorización, apunta que

[...] resulta interesante comprobar que la mayoría de las lenguas conceptualizan la realidad en categorías organizadas jerárquicamente en diferentes niveles de abstracción, tales que una subcategoría de un nivel determinado siempre pertenece a la categoría del nivel superior [hipónimo] y todas las categorías de un mismo nivel son excluyentes [cohipónimos] [...]. Esta jerarquización es de gran importancia para la captación taxonómica y ordenada del mundo. Así pues, el lexicón se estructura como un mapa tridimensional (piramidal) que sirve a los hablantes para ordenar e integrar clasificatoriamente el universo (Luque Durán, 2004:119).

Se inclina, pues, por el argumento de las redes asociativas. Esta concepción del lexicón mental como una red se caracterizaría por (1) la existencia de asociaciones (fonéticas, gráficas, semánticas, etc.) que se producen entre los distintos elementos que componen la red, (2) estos elementos están en constante modificación, y (3) la fijación de las diversas asociaciones viene ocasionada por convenciones lingüísticas y personales.

Baralo Ottonello (2005, 2007) apunta que el conocimiento de un elemento léxico es un “proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino

también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles” (Baralo Ottonello, 2005:1). Al encontrarse con una palabra nueva, el hablante la almacena en su lexicón mental, “la etiqueta con la categoría correspondiente [+verbo], [+nombre], [+adjetivo], etc. Esta categorización le permitirá procesar y tratar la pieza léxica sometiéndola a todas las reglas de flexión propias de la clase a la que pertenece” (Baralo Ottonello, 2005:4). En la situación comunicativa el usuario de la lengua rescata las palabras almacenadas y la estructura teniendo en cuenta sus exigencias gramaticales, sintácticas y pragmáticas. Por ejemplo, en el vocablo *dar*, previamente catalogado como [+verbo], el hablante reconoce tres elementos internos: el tema (aquello que se da), el destinatario (quien recibe) y el emisor o agente (quien da). Con esta información es capaz de seleccionar las categorías gramaticales pertinentes y organizar la estructura sintáctica de la oración. Las posibilidades combinatorias de las unidades léxicas son muy amplias, si bien restringidas; en español es posible *dar un regalo*, *dar un beso*, *dar un susto*, *dar un grito*, pero la combinación *dar el brazo a torcer* no podría interpretarse mediante la suma del contenido semántico de los elementos que la componen. Ante una nueva pieza léxica el estudiante no sólo percibe su forma y significado, sino que recolecta información sobre los diversos planos del lenguaje en los que se inserta: fonológico, ortográfico, semántico, gramatical, pragmático y discursivo. Baralo Ottonello (2005) esquematiza de la siguiente manera las diversas relaciones que se producen cuando un hablante de una LE incorpora una palabra a su lexicón:

- (1) Forma: ¿Cómo suena?, ¿cómo se pronuncia?, ¿cómo se escribe?
 - (2) Estructura interna: ¿Qué partes se reconocen en ella?, ¿qué partes son necesarias para expresar el significado?
 - (3) Forma y significado: ¿Qué significados señala la forma de la palabra?, ¿qué forma de palabra puede usarse para expresar el significado?
 - (4) Concepto y referente: ¿Qué está incluido en el concepto?, ¿qué ítems pueden referir ese concepto?
 - (5) Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hace recordar?, ¿qué otras palabras podría usar en su lugar?
 - (6) Uso (función): ¿En qué estructuras podría aparecer?, ¿en qué estructuras se debe usar?
 - (7) Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen con ella?, ¿qué otras palabras puede / deben usarse con ella?
 - (8) Restricciones de uso (registros, frecuencia...): ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar esa palabra?, ¿dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede usar?
- (Baralo Ottonello, 2005:1-2)

A todas estas facetas de la unidad léxica se une la existencia de la connotación. Este es otro de los aspectos más conflictivos para el hablante no nativo; en numerosas ocasiones le resulta imposible vislumbrar los significados implícitos y las presuposiciones compartidas por una comunidad lingüística, “bien porque no comparte el universo de actitudes, valores, creencias..., en que pueden interpretarse tales mensajes, o bien porque esos mismos significados culturales se producen en su lengua en signos [...] de otro orden” (Castro, 1999:67). Las implicaciones que conlleva la connotación de las unidades léxicas también han de ser tenidas en cuenta e integradas en la enseñanza de lenguas extranjeras; ya que aprender una lengua no consiste en interiorizar un código lingüístico y las relaciones que se dan entre sus elementos, sino en poder hacer uso de ella en situaciones comunicativas reales.

4.4.2. Estudios empíricos

La propuesta de Ainciburu (2007, 2008, 2011) de enseñanza-aprendizaje de léxico en LE resulta de especial interés si se extrapola a la construcción de la competencia fraseológica. Dicha propuesta se basa en la activación del léxico compartido; es decir, presentar al estudiante primeramente las palabras internacionales, seguidas del léxico compartido, los parentescos lingüísticos fonéticos o gráficos, los elementos morfológicos compartidos en la flexión y en la activación, y por último, las estructuras sintácticas en segmentos reconocibles. De esta manera se pretende que, mediante el descubrimiento de semejanzas, el alumno gane en seguridad a la hora de iniciarse en el aprendizaje de una LE. Asimismo, los procesos de almacenamiento, anclaje en la memoria y recuperación de léxico se aceleran, ya que el estudiante parte de una L1 en la que su competencia lingüística y destrezas verbales se encuentran plenamente desarrolladas. Esta gradación en la presentación del léxico resultará más eficaz cuanto más afines sean la L1 del estudiante y la LE que aprende²²³.

En el caso que nos ocupa, el español y el alemán no son lenguas de la misma rama lingüística, aunque las similitudes en la existencia de flexión y de estructuras sintácticas indoeuropeas semejantes, así como el trasfondo cultural occidental, permiten encontrar no sólo léxico compartido, sino también infinitud de paralelismos fraseológicos

²²³ Ainciburu (2007) puso en práctica su propuesta de enseñanza-aprendizaje de léxico con estudiantes italianos que aprenden español como LE.

interlingüísticos²²⁴. Recuérdense algunos ejemplos de isomorfia morfosintáctica, léxica e idiomática entre ambas lenguas:

- (A) *den Kopf verlieren* --- *perder la cabeza*
- (B) *jemandem die Augen öffnen* --- *abrirle los ojos a alguien*
- (C) *sich den Kopf zerbrechen* --- *romperse la cabeza*
- (D) *jemandem das Gehirn waschen* --- *lavarle el cerebro a alguien*

Partiendo del conocimiento de su L1 y una vez se le ha indicado que tales construcciones son idénticas en ambas lenguas, el estudiante alemán de ELE sería capaz de comprender el equivalente fraseológico de las UFs alemanas, incluso en el caso de no haber escuchado ni aprendido tales unidades léxicas españolas previamente. Asimismo, una vez que el alumno toma conciencia de la existencia de las UFs interlingüísticas que son formal e idiomáticamente idénticas, la frecuencia de uso en las producciones lingüísticas del estudiante tiende a ser más elevada que de haber recibido una instrucción basada en clasificaciones fraseológicas de carácter general, es decir, sin tener en cuenta los paralelismos entre la LE y la L1.

4.4.3. Propuestas de actuación en la enseñanza-aprendizaje de léxico en LE

¿Qué debe tenerse en cuenta pues, a la hora de organizar y presentar los contenidos léxicos para potenciar el anclaje y la recuperación? Tras examinar todos los aspectos comentados con anterioridad, se proponen los siguientes criterios:

- (1) Una adecuada distribución a la hora de presentar los elementos léxicos facilita el aprendizaje. Las posibilidades de organización son múltiples; jerárquicas (relaciones de hiperonimia-hiponimia), sinonímicas o antonímicas, por campo semántico, por categorías semánticas derivadas de un mismo sema, etc.
- (2) La mejor forma de anclar una palabra nueva es asociándola con otras ya conocidas. Como se ha expuesto anteriormente, las unidades léxicas que se han establecido en el lexicon del estudiante conforman una compleja red de elementos interconectados. Por lo tanto, la palabra nueva se recuperará con mayor facilidad

²²⁴ Recuérdese §1.1.3. *Fraseología contrastiva español-alemán*.

si se integra a dicha red. En caso contrario el estudiante sólo podrá recuperarla mediante sus rasgos individuales.

- (3) Al presentar una unidad léxica nueva, su significante y significado, es imprescindible mostrar también una serie de aspectos ya comentados: la categoría gramatical, los mecanismos de derivación a los que se somete para la creación de otras palabras, su campo semántico y la relación que posee respecto a los elementos que lo componen, las limitaciones combinatorias con otras palabras, el registro al que pertenece, los contextos en los que se emplea, etc.
- (4) Técnicas como la presentación de imágenes asociadas a su respectivo significante, la elaboración de esquemas arbóreos y mapas conceptuales jerárquicos o los ejercicios de repetición potencian la interiorización y automatización de las nuevas unidades léxicas. Los estudiantes que manipulen las palabras de reciente aparición y reflexionen sobre su uso propiciarán el anclaje en la memoria y se encontrarán con menos obstáculos a la hora de insertar en el discurso elementos léxicos que han pasado a formar parte de la MLP. Numerosos lingüistas (Luria, 1985; Vigotsky, 1986) han defendido esta hipótesis y coinciden en que la participación activa consciente y la manipulación de aquello que se aprende resulta fundamental en cualquier proceso de aprendizaje.
- (5) Ejercitarse gradualmente en el uso de unidades léxicas de reciente aparición aumenta la posibilidad de asimilación. La práctica gradual de nuevas palabras consistiría en la exposición del alumno a ejercicios inicialmente de naturaleza heurística (verdadero-falso, tipo test, ejercicios de huecos, etc.), para concluir con actividades que requieran una producción activa (escribir oraciones, insertar los elementos léxicos en el discurso oral, etc.).
- (6) La revisión continuada de unidades léxicas resulta indispensable en el proceso de aprendizaje de cualquier lengua, ya que muchas de las palabras que el estudiante retiene en la MCP desaparecen pasado un tiempo, sin llegar a establecerse en la MLP. La mayor pérdida de unidades léxicas se produce tras el estudio, y posteriormente el ritmo en el que se olvidan disminuye. Teniendo esto en cuenta, una manera eficaz de revisión sería reexaminar el léxico nuevo inmediatamente después de su aparición inicial e incrementar progresivamente la duración entre

intervalos de repaso (por ejemplo, en los 10 minutos posteriores al estudio, en 24 horas, en una semana, en un mes, en un semestre).

- (7) En niveles no avanzados se debe evitar la presentación simultánea de dos unidades léxicas homófonas, ya que el estudiante corre el peligro de atribuirles un significado similar o de pertenencia al mismo campo semántico. Una manera de solventar esta situación es enseñar primeramente unidades léxicas que aparezca con mayor frecuencia en el discurso, y una vez asentada, introducir aquella menos frecuente y susceptible de ocasionar confusión; por ejemplo, enseñar antes *uso* que *huso*, *cien* que *sien*, *cima* que *sima*, etc.

4.5. La construcción de la competencia fraseológica en LE

La fraseología de cualquier lengua es una parcela de léxico necesario para todo aquel usuario que aspire a desenvolverse en situaciones comunicativas reales. Si bien los planes de estudio y los métodos de aprendizaje actuales analizados (§2.3.3) aún siguen realizando un tratamiento superficial e inconexo de la fraseología, en las últimas décadas han visto la luz diversos estudios teóricos, investigaciones empíricas y propuestas de actuación que se ocupan del tratamiento de estas unidades léxicas en el aula de LE y que se presentan a continuación.

En primer lugar se expone una serie de fundamentos teóricos en torno a dos cuestiones fraseológicas: por una parte, las implicaciones que las particularidades de estas unidades léxicas conllevan en la comprensión y en la producción por parte del hablante no nativo; por otra, la controversia de cuándo introducir el aprendizaje de las UFs (§4.5.1). A continuación se presentan estudios empíricos relacionados con la identificación, la comprensión y el almacenamiento de UFs de una LE (§4.5.2). Por último, se recogen propuestas de actuación para la enseñanza-aprendizaje de UFs en el aula (§4.5.3) y se presentan manuales que fomentan el aprendizaje autónomo de UFs españolas (§4.5.4).

4.5.1. Fundamentos teóricos

Las UFs, además de estar sujetas a las múltiples facetas de las unidades léxicas simples (pertenencia a un campo semántico, polisemia, sinonimia, marcas de registro, connotaciones, etc.) (Richards, 1976; Gairns y Redman, 1986; Baralo Ottonello, 2005),

cuentan con otras particularidades añadidas que dificultan la comprensión para el hablante no nativo, como son la idiomatidad y la fijación – más o menos estable – de sus componentes.

Las UF's presentan restricciones

[...] que no suelen obedecer a causas puramente lingüísticas, sino de uso y fijación histórica (...). Muchas expresiones representan estereotipos y modelos propios, otras constituyen formaciones arcaicas fraguadas en estados pretéritos, restos de arqueología de la lengua de cada pueblo. La imposibilidad de explicar los hechos de la fraseología de acuerdo con las reglas de la gramática estándar actual representa un verdadero problema tanto para el enseñante como para el extranjero que aprende español. (...) Entre otros inconvenientes, (...) la frase ofrece una estructura construida contra o al margen de las reglas de la lengua común, que son justo las que se enseñan (García-Page, 1996:155).

Esta compleja naturaleza de las UF's es posiblemente una de las razones por las cuales se eliminan de los planes de enseñanza hasta que el usuario ha alcanzado un estadio competente y funcional de la lengua. Como se ha expuesto en §2.4, el estudiante de una LE se inicia en el aprendizaje de UF's una vez alcanzado el nivel avanzado (dominio y maestría), a medida que se expone a muestras reales de lengua y materiales no didactizados. Recuérdese que el 99% de las 282 UF's recogidas en el PCIC se inserta en el nivel avanzado (75 en el C1 y 203 en el C2)²²⁵.

En la producción de UF's se dan con mayor frecuencia errores en las expresiones fijas que admiten variantes “sobre todo cuando entre ellas, fuera de la locución, cabe establecer alguna relación de sinonimia o antonimia o alguna afinidad semántica que permite agruparlas en el mismo campo” (García-Page, 1996:155). Identifica varios casos que presentan mayores dificultades de producción para el estudiante de ELE, a saber:

- (1) Cuando la UF's contiene un elemento intercambiable y las diferentes alternativas de dicho elemento son sinónimos o pertenecientes a la misma familia (*trabaja como una mula, trabaja como un burro, *trabaja como un asno*).
- (2) Las restricciones combinatorias que presentan los pronombres en determinadas UF's (*¡Qué mosca te ha picado!, ¡Qué mosca le ha picado!, *¡Qué mosca me ha picado!*).
- (3) Las restricciones combinatorias que presentan los numerales en determinadas UF's (*darle cien / mil / cien mil vueltas a alguien en algo vs. saberse algo a las mil maravillas, *saberse algo a las cien maravillas*).

²²⁵ Véase §2.2.2.2. Distribución de UF's según nivel de referencia.

- (4) El funcionamiento variable de la negación: algunas UFs no requieren la presencia de la negación ([*no*] *comerse la cabeza con algo*), otras UFs – generalmente de modalidad negativa – admiten en ocasiones la estructura afirmativa (*Era demasiado orgulloso como para dar su brazo a torcer* vs. *Ya lo creo que dio su brazo a torcer*) y otras UFs precisan necesariamente de la negación (*no dar pie con bola* vs. **dar pie con bola*).

García-Page (1996) apunta que el hablante no nativo tiene menores dificultades de comprensión y de producción con aquellas UFs que no admiten variantes (*coser y cantar*), dado que según el autor, este tipo de expresiones se saben o no se saben. Por el contrario, las UFs que admiten variantes presentan un mayor margen de error en la producción.

La cuestión de en qué nivel introducir las UFs al estudiante suscita diversas opiniones. Ruiz Gurillo (2001: 89) apunta que “es recomendable que sea en los niveles intermedio y avanzado cuando se introduzcan”, mientras que para otros especialistas el alumno se topa inevitablemente con ellas y deberían “aprenderlas desde el primer momento en que entra en contacto con la lengua española” (Penadés Martínez, 1999:23), opinión que comparte Fernández Prieto: “deben integrarse en todos los niveles por su uso extendido en la lengua española, en todos los registros, y por la necesidad del alumno de reconocer y utilizar las ufs para mejorar su competencia comunicativa” (2004:352).

Morvay (1997) opina que los refranes o formas pluriverbales constituyen el grupo fraseológico más idóneo para iniciar a los estudiantes en el aprendizaje de las UFs:

El hecho de que se trate de fenómenos muy similares en varias lenguas (europeas) permite apoyarse en la competencia lingüística que tienen los alumnos en su lengua nativa, para que puedan captar el valor estilístico especial de estas unidades, comprenderlas y usarlas con facilidad. [...] Los conocimientos y habilidades adquiridos de esta manera en el idioma extranjero pueden servir para la introducción y caracterización de otros tipos de unidades fraseológicas, no oracionales, formaciones “camaleónicas” cuya identificación y (des)codificación es una tarea mucho más difícil (Morvay, 1997:424).

No obstante, téngase en cuenta que las formas pluriverbales constituyen el grupo de UFs más próximos al acervo sociocultural de una comunidad lingüística y, por tanto, se alejan más que las locuciones de la posibilidad de encontrar esquemas cognitivos compartidos entre la LE que se aprende y la L1 del estudiante. De ahí que, si se atiende al criterio de gradación por similitud interlingüística, deban introducirse primeramente las UFs fijadas por la norma y el sistema.

Como apunta Penadés Martínez, para dilucidar qué UFs presentar a los alumnos en función a su nivel, se necesitaría “disponer de investigaciones sobre las expresiones idiomáticas del español que mostraran, para cada una de ellas, al menos, el registro al que pertenece, la frecuencia, y las condiciones de uso” (1998:126). En las últimas décadas han visto la luz numerosos catálogos fraseológicos que, en su mayoría, recogen tales aspectos de las UFs españolas (Renner de Hernández, 1991; Varela y Kubarth, 1996; Penadés Martínez, 2002, 2005 y 2008; Rodríguez-Vida, 2004; Seco *et al.*, 2004; Martínez López y Jørgensen, 2009; Balzer *et al.*, 2010; Cantera Ortiz de Urbina, 2011; Buitrago Jiménez, 2012; Schemann *et al.*, 2013). Ahora bien, esta información básica sólo permite elaborar clasificaciones muy generales de las UFs que han de introducirse en función del nivel del sujeto y, a excepción de los catálogos bilingües (Balzer *et al.*, 2010; Schemann *et al.*, 2013), no contemplan la L1 del estudiante.

4.5.2. Estudios empíricos

Hasta la fecha no se han llevado a cabo estudios empíricos en el terreno de enseñanza-aprendizaje de UFs españolas, si bien se dispone de investigaciones que han tenido como objeto determinar los procesos de identificación, de comprensión y de almacenamiento de UFs del inglés.

Eyckmans, Stengers y Boers (2009) se preguntan en qué medida los estudiantes de una LE pueden identificar UFs en un discurso y diseñan un experimento a partir de las siguientes preguntas de investigación: (1) si los estudiantes que han recibido una instrucción de reconocimiento de UFs tienen más éxito a la hora de identificar *chunks* (segmentos de información o combinaciones más o menos fijas de palabras) en discursos nuevos que los estudiantes que no han contado con dicha instrucción, (2) si los estudiantes tienen más éxito en identificar tales combinaciones de palabras a medida que mejoran su competencia lingüística en la LE, y (3) qué diferencias hay entre estudiantes de diversos niveles. En el experimento participaron dos grupos de estudiantes holandeses que se encontraban en un nivel B2+, donde el grupo experimental recibió una instrucción de 26 horas²²⁶ basada en el enfoque de aprendizaje de léxico propuesto por Lewis (1997). También formaron parte del experimento un grupo de estudiantes de inglés de nivel C2 y un grupo de hablantes nativos

²²⁶ La instrucción consistió en ofrecer a los estudiantes materiales de lectura y audiciones sin didactizar, poniendo el foco de atención en las combinaciones fijas de palabras y posteriormente realizando actividades de reconocimiento de tales unidades.

ingleses, ambos familiarizados con el enfoque léxico de Lewis. Los resultados dejan entrever, por una parte, que los estudiantes del nivel B2+ que recibieron la instrucción tienden a considerar como fraseológicos más fragmentos del discurso que los estudiantes que no recibieron instrucción; y por otra, que los segmentos que los estudiantes no nativos identifican como combinaciones de palabras no son considerados como tal por parte de los hablantes nativos. En síntesis, "a greater sensitivity to the syntactic aspects of language does not necessarily lead to a more successful identification of idiomatic phrases" (Eyckmans, Stengers y Boers, 2009:551)²²⁷.

Partiendo del paradigma cognitivo, en las últimas décadas se ha evaluado la efectividad del aprendizaje de UFs al presentar estas unidades léxicas agrupadas según metáforas conceptuales, por ejemplo, MENTE es RECIPIENTE (*tener algo en la cabeza*) o CANTIDAD es ELEVACIÓN VERTICAL (*estar en cabeza*).

En su investigación con estudiantes húngaros de inglés en nivel intermedio, Kövecses y Szabó (1996) llevan a cabo una instrucción de *phrasal verbs* con los componentes *up* y *down*. Las unidades léxicas se presentaron agrupadas según metáforas conceptuales en el grupo experimental y acompañadas de sus equivalentes en húngaro en el grupo de control. En el posttest los participantes tuvieron que completar oraciones con huecos, donde la mitad de las oraciones contenían *phrasal verbs* que no se habían tratado durante la instrucción. El porcentaje de aciertos fue mayor en el grupo experimental en lo que respecta a los *phrasal verbs* que sí se habían tratado durante la instrucción. No obstante, queda inconcluso si la diferencia de resultados se debe a la presentación basada en la agrupación por metáforas conceptuales o al hecho de que cualquier tipo de categorización conduce a una memorización más efectiva (Higa, 1963; Tinkham, 1993 y 1997; Waring, 1997; *apud* Skoufaki, 2008:103).

Boers (2000) realiza un experimento similar con estudiantes belgas (de L1 holandés) en nivel de inglés intermedio. En la instrucción del grupo experimental se presentaron UFs agrupadas según metáforas conceptuales, del tipo ANGER IS HOT FLUID IN A CONTAINER (*to simmer down, to be steamed up*); mientras que en el grupo de control se trabajó con las dimensiones funcionales de las UFs (*to describe anger as a process*). Los resultados del grupo experimental fueron significativamente mayores a los registrados en el grupo de control. Luciani (2001) también pone en práctica estas dos propuestas de enseñanza-aprendizaje de

²²⁷ "Una mayor sensibilización de los aspectos sintagmáticos del lenguaje no implica necesariamente un mayor éxito a la hora de identificar las expresiones idiomáticas". (Traducción de la autora)

UFs con estudiantes españoles de inglés en nivel avanzado, llegando a la conclusión de que el grupo que recibió una instrucción basada en las metáforas conceptuales alcanzó mejores resultados que el grupo al que se le suministró una instrucción funcional de las UFs. Si bien estos experimentos (Boers, 2000; Luciani 2001) muestran que en líneas generales una categorización conceptual podría resultar más efectiva que una funcional, en la instrucción de ambos casos se presentaron UFs de diversos tipos (locuciones, colocaciones y verbos frasales), impidiendo así dilucidar en qué tipo de unidades léxicas el aprendizaje basado en la agrupación de metáforas conceptuales conlleva una mayor efectividad.

4.5.3. Propuestas de actuación en la enseñanza-aprendizaje de UFs

Las diversas propuestas que se presentan a continuación se basan en la aplicación de fundamentos teóricos y/o la experiencia docente de sus respectivos autores; sin embargo, su validez cuenta con la limitación de no haber sido comprobadas mediante desarrollo de estudios empíricos.

Martínez Pérez y Plaza Trenado (1992) indican que la presentación de UFs en el aula ha de realizarse según la idiomatidad, la fijación y los contenidos pragmáticos de las unidades léxicas seleccionadas. Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994-1995) sostienen que, en la exposición de una UF, el profesor debe explicar su sentido y su origen, mostrarla aislada y contextualizada, ofrecer expresiones sinónimas y antónimas y, por último, señalar su frecuencia de uso y el registro al que pertenecen. Vigara Tauste (1996) aboga por la presentación de la UF a partir de ejemplos unidos a la forma abstraída, su significado y su sentido orientado. Asimismo, añade que esta presentación puede completarse con conjuntos de UFs agrupados según lexemas pertenecientes al mismo campo semántico. Morvay (1997) destaca la importancia de enseñar las UFs integradas en un contexto. Según Penadés Martínez (1999, *apud* Fernández Prieto, 2005:353), la presentación de UFs debe incluir su definición, el contraste de las UFs españolas con las de la lengua del discente y las distintas acepciones de UFs homónimas; además de ir acompañadas de diversas tareas de redacción, de dibujo o de escenificación, así como ejercicios en los que se trabajen las relaciones semánticas (sinonimia-antonimia, hiponimia-hiperonimia) y morfológicas.

Recuérdense los estudios de Lewis (1993, 1997) en relación a la enseñanza de léxico, en los que se ponen de relieve las posibilidades que ofrece la L1 como apoyo para la

construcción de la competencia léxica de la LE. Lewis aboga por presentar las UF's sin someterlas a un análisis interno de sus componentes, sino buscando su correlato fraseológico en la L1 del estudiante. Para favorecer el aprendizaje de las UF's, Lewis opta por su práctica mediante ejercicios y actividades de diversa índole, y especialmente, por la confección de listas de UF's en las que el alumno debe buscar equivalentes fraseológicos en su L1. La propuesta de Lewis para el aprendizaje de UF's²²⁸ se basa en despertar en el alumno la conciencia de que tales unidades léxicas existen en su L1 y en potenciar el aprendizaje incidental de la fraseología mediante la exposición significativa al *input* y el entrenamiento necesario para reconocer estas piezas léxicas.

Progresivamente los fundamentos teóricos de la semántica cognitiva (Lakoff y Johnson, 2003 [1980]; Johnson, 1987, 2007; Langacker, 1987; Fauconnier, 1994, 2003 [1997]; Sweetser, 1999; Talmy, 2000; Fauconnier y Turner, 2002; Mandler, 2004) han comenzado a aplicarse a la enseñanza-aprendizaje de fraseología en el aula de ELE, lo cual ha dado lugar a diversas propuestas para el tratamiento de la fraseología en el aula (Forment Fernández, 1998 y 2000; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008; Timofeeva Timofeev, 2003).

Tras analizar LVS que contienen los somatismos *ojos*, *cabeza*, *pie* y *boca*, Forment Fernández (1998) propone que primero debería tener lugar el aprendizaje de aquellas LVS "cuyos significados conserven claramente en la actualidad la motivación que las originó" (1998:344-345), dado que la relación entre una parte determinada del cuerpo humano y las actividades que éstas desempeñan se encuentra presente en numerosas culturas:

En un buen número de lenguas aparece la metáfora de la cabeza como "recipiente" en el que es posible introducir cosas, ideas fundamentalmente. Esta idea justifica los usos metafóricos de los verbos *meter*, *sacar* y *pasar* en locuciones del tipo *meter en la cabeza*, *sacar de la cabeza*, *pasarle a uno por la cabeza*. Además, por una relación de contigüidad, parece obvio afirmar que otra parte de las locuciones en las que figure la denominación *cabeza* se relacionará con las facultades mentales con las que cuenta el individuo, alojadas en esa parte del cuerpo. Aquí surgiría, por tanto, la motivación de otro grupo de locuciones (*írsele a uno la cabeza*, *darle a uno vueltas la cabeza*, *estar mal de la cabeza*, *romperse la cabeza*), para las que el estudiante, evidentemente, no podrá buscar una interpretación literal, pero para las que contará con una fuerte motivación (1998:345).

El estudiante de ELE se apoya inevitablemente en su L1 durante el proceso de aprendizaje (Lewis, 1997; Jiang, 2004) y, dado que "[d]entro del dominio de la fraseología existe un conjunto de expresiones idiomáticas con un nivel alto de motivación y que se

²²⁸ Lewis las denomina *fixed expressions*.

pueden emparentar con las metáforas convencionales" (Pérez Bernal, 2005:648), quizás una de las claves en el aprendizaje de UF's reside en la activación de las metáforas conceptuales y las proyecciones metonímicas existentes en la L1 del estudiante y la LE que aprende. De esta manera

[l]a fraseología podría dejar de ser presentada en el aula o en los manuales como una nómina de locuciones, con unos significados establecidos y consabidos por parte de los hablantes, y constituiría un conjunto más estructurado que sería aprendido por parte del estudiante con mayor facilidad (Forment Fernández, 2000:379).

Detry (2008) pone de relieve la utilidad de explotar la dimensión icónica de las UF's, dado que "la combinación de palabras forma una imagen impactante que sirve de base a la operación de descodificación metafórica" (2008:12), y repara en que "entre los [docentes/manuales] que sí hacen uso de imágenes, existe una tendencia generalizada a emplear dibujos que ilustran solamente el sentido literal de las expresiones" (2008:13), los cuales, si bien facilitan la comprensión, no plasman el Sfras de las UF's ni garantizan su anclaje. En su lugar, propone el empleo combinado de dos tipos de imágenes: aquellas que recogen el Slit de la UF y aquellas que ilustran su Sfras. Los alumnos observarían primero la imagen del sentido literal de la UF, la describirían y discutirían en grupos sobre sus posibles significados fraseológicos; a continuación se les mostraría la imagen que recoge su Sfras y por último confirmarían o desestimarían sus interpretaciones. De esta manera "se puede no sólo activar la memoria visual del alumno, sino también fomentar una reflexión alrededor de la conexión metafórica que existe entre la imagen literal y su interpretación figurada" (2008:14). De esta propuesta se extrae un planteamiento clave: el aprendizaje de fraseología en el aula no debe reducirse al conjunto determinado de UF que se tematicen con los alumnos, sino que también debe incluir fases donde los estudiantes trabajen activamente en el desarrollo de estrategias de inferencia y de construcción del significado que puedan aplicar a futuras UF's desconocidas. Además de trabajar la dimensión icónica, el tratamiento de las UF's en el aula debe ir unido a la ejemplificación, los posibles sinónimos y antónimos de una UF, así como su información pragmática. Así, los estudiantes podrán "tanto visualizar, comprender y memorizar la imagen literal de cada expresión como [...] relacionarla de manera no arbitraria con la interpretación figurada que le corresponde" (2008:20).

Timofeeva Timofeev (2013) propone un modelo operativo de significación fraseológica con los niveles semántico y pragmático de la UF, el cual recoge un dibujo de

ésta, su Sfras, su definición, la categoría gramatical que desempeña, el estilo al que pertenece, así como informaciones evaluativas que se articulan en los ejes cualitativo y cuantitativo:

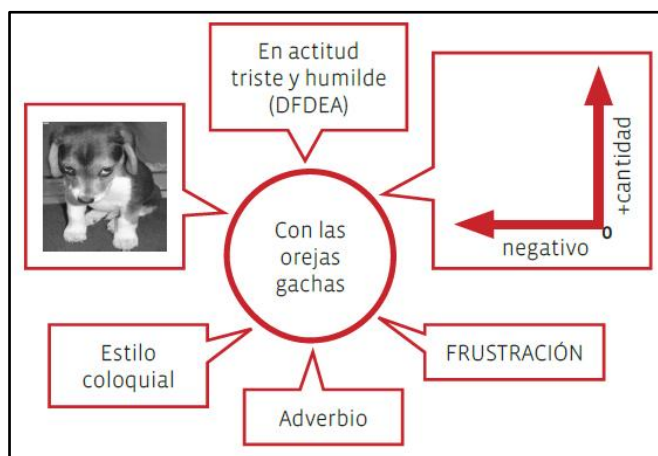


Gráfico 46: Representación gráfica de una locución (Timofeeva Timofeev, 2013:331)

Una vez que este modelo de significación ha sido tematizado con los alumnos, se les presentaría un texto con varias UFs que han de identificar y los estudiantes tratan de descubrir el significado completo de las UFs siguiendo el modelo propuesto. Se persigue así un doble objetivo: "indagar en el comportamiento discursivo de las UF, por un lado, y en las posibilidades creativas que ofrece la manipulación de este tipo de unidades" (2013:332). Si bien no se dispone de resultados empíricos que confirmen la validez de esta propuesta, Timofeeva Timofeev afirma que "dada la capacidad holística que se tiene de la lengua materna, los alumnos, incluso en los niveles iniciales, suelen detectar con éxito las UF en un texto adecuado a su grado de competencia"(2013:331), además de "promover el desarrollo de la capacidad metalingüística del alumno" (2013:332).

4.5.4. Manuales de aprendizaje autónomo de UFs

Ya se mencionó que en las últimas décadas han proliferado las publicaciones de catálogos fraseológicos (Renner de Hernández, 1991; Varela y Kubarth, 1996; Penadés, 2002, 2005 y 2008; Rodríguez-Vida, 2004; Seco Reymundo *et al.*, 2004; Martínez López y Jørgensen, 2009; Balzer *et al.*, 2010; Cantera Ortiz de Urbina, 2011; Buitrago Jiménez, 2012; Schemann *et al.*, 2013), que pueden tomarse como obras de consulta y servir de guía para el docente en la confección de propuestas didácticas. No obstante, apenas existen obras de

aplicación directa en el aula para la enseñanza-aprendizaje de UFs o manuales que sirvan el propósito de aprendizaje autónomo de UFs por parte del estudiante de ELE²²⁹.

El español idiomático: frases y modismos del español (Domínguez González, 1995 [1988]) presenta ejercicios de diversa tipología que permiten al estudiante evaluar su conocimiento de UFs, si bien no se prestan para introducir las UFs. Además, "la selección se ha realizado de modo intuitivo y la presentación es asistemática, sin atender a características comunes de tipo morfológico o semántico" (Fernández Prieto, 2005:353). Por su parte, *Modismos en su salsa: modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos* (Beltrán Brotons y Yáñez Tortosa, 1996) recoge UFs contextualizadas y acompañadas de ejercicios de comprensión y de producción. No obstante, las UFs están clasificadas según pertenezcan al registro oral o escrito y "[en] este aspecto es difícil llegar a un acuerdo incluso entre hablantes nativos sin estudios lingüísticos que apoyen tales decisiones" (Fernández Prieto, 2005:353)

En lo que respecta al aprendizaje autónomo de UFs españolas, hay que apuntar al manual *Hablar por los codos: frases para un español cotidiano* (Vranic, 2004), que recoge locuciones y enunciados fraseológicos. Contiene una parte teórica en la que se presentan las UFs acompañadas de su Sfras, un ejemplo discursivo, una imagen que ilustra el Slit de la UF, aspectos morfosintácticos y pragmáticos de uso, UFs semánticamente similares o sinónimas e información relativa al origen etimológico; y una parte práctica con abundantes ejercicios de muy diversa tipología: selección de un lexema para completar una UF, selección del significado de una UF, relación de significados con sus respectivas UFs, etc., así como preguntas de comprensión del tipo "Si consigues la simpatía de alguien, ¿dónde le metes?" o "Si eres muy testarudo, ¿en qué te mantienes?" (Vranic, 2004:92). Además de resultar visualmente atractivo para el estudiante de ELE debido al componente icónico y humorístico de las imágenes, este manual ofrece suficiente información semántica, morfosintáctica y pragmática sobre las UFs y le permite aprender y afianzar estas unidades de manera autónoma y sistemática. Es por ello que este manual debería ser consulta obligada para todo docente que se disponga a confeccionar una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de UFs. Resta decir que en el diseño de ejercicios de consolidación para el grupo experimental se ha tomado como referencia este manual (Vranic, 2004) y *Das A und O: Deutsche Redewendungen* (Ullmann y Ampié Loría, 2014).

²²⁹ Apenas existen obras que respondan a este propósito en comparación con los manuales de aprendizaje de UFs en otras lenguas como inglés o alemán.

4.6. Conclusiones del ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el transcurso de esta primera parte teórica de la investigación se han abordado cuestiones relativas a la fraseología y su tratamiento en ELE, la construcción del significado y los principios generales del aprendizaje y específicos del aprendizaje de UFs, que se resumen a continuación con vistas a los fundamentos teóricos que van a guiar la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL.

En el primer capítulo se han delimitado las unidades que conforman el objeto de estudio, las locuciones (*meterse en camisa de once varas*), frente a otras UFs como las colocaciones (*correr un rumor, declararse un incendio*, etc.) y los enunciados fraseológicos (*por la boca muere el pez*) (Corpas Pastor, 1996). Tras un recorrido por los rasgos definitorios de estas unidades (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; López Roig, 2002; Mellado Blando, 2004; Penadés Martínez, 2012), se ha definido la locución como una combinación relativamente fija de palabras que funciona como oración o elemento de ésta y cuyo Sfras no siempre es deducible por la suma de significados de sus componentes. Las locuciones verbales desempeñan la función de núcleo del predicado y pueden, por tanto, constituir un enunciado (Ruiz Gurillo, 1997). Por su parte, las UFs somáticas cuentan con una alta frecuencia de uso en el discurso, dada la corporalización inherente al ser humano. Desde el punto de vista semántico-funcional, expresan estados emocionales y procesos interiores de las personas, y reflejan la posición de éstas en la situación comunicativa; y desde el punto de vista pragmático, es usual encontrar rasgos tipológicos en UFs con un mismo somatismo (Mellado Blanco, 2004). Además, gracias a los trabajos de fraseología contrastiva (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Mellado Blanco, 2004; Stępień, 2007), sabemos que existen paralelismos formales entre las LVS del español y sus equivalentes alemanes y que la similitud léxica de estas construcciones se debe a la presencia de estructuras cognitivas subyacentes comunes.

En el segundo capítulo se ha confirmado que la fraseología en ELE recibe un tratamiento superficial y asistemático, basado en el principio cuantitativo-acumulativo, en detrimento del criterio de frecuencia de uso y de funcionalidad comunicativa: el MCER (2002) presta escasa atención a la enseñanza-aprendizaje de UFs y, en consecuencia, sus directrices repercuten en la disposición que el PCIC (2008) y los métodos de ELE realizan de estas unidades léxicas. Aunque el estudiante ha de trabajar las dimensiones sociolingüística y pragmática de la lengua ya desde los primeros estadios de aprendizaje (MCER, 2002:13) y así

como comprender y reproducir conversaciones informales ya desde el nivel A2 (PCIC, 2008a:288), tanto el PCIC como los métodos de ELE analizados circunscriben el aprendizaje de UFs a los niveles C1 y C2, dada la falsa creencia en que la comprensión y la producción de unidades léxicas pluriverbales con Sfras suponen un esfuerzo cognitivo adicional e innecesario para el alumno en los niveles inicial e intermedio.

Si bien el camino hacia la elaboración de una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de UFs del español comienza por el estudio de la estructura lingüística de dichas unidades y por la búsqueda de paralelismos formales en los equivalentes fraseológicos de la L1 del estudiante, igual de imprescindible resulta contemplar la estructura conceptual subyacente a la estructura lingüística. En este sentido, como ha quedado plasmado a lo largo del tercer capítulo, la semántica cognitiva ofrece una serie de principios generales de la cognición humana y del lenguaje que operan en torno a la construcción del significado lingüístico (Schön, 2001 [1963]; Rosch, 1978; Johnson, 1987, 2007; Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Lakoff y Johnson, 2003 [1980]; Mandler, 2004; Cuenca y Hilferty, 2007 [1999]) y que no son exclusivos de las lexías simples, sino extrapolables a las LVS. Así pues, la construcción de significado de las LVS tiene lugar mediante la activación de marcos semánticos (Fillmore, 1982); la información que ofrecen la base y el perfil del símbolo lingüístico (Langacker, 1987); el acceso al conocimiento enciclopédico (Langacker, 1987; Sweetser, 1999); las proyecciones entre dominios, metonímicas y de esquemas (Fauconnier, 1994); la integración conceptual y el amalgamado (Fauconnier, 2003 [1997]; Fauconnier y Turner, 2002); y la información que aportan los elementos de clase abierta y de clase cerrada (Talmy, 2000). Asimismo, la noción de símbolo lingüístico (Evans y Green, 2011 [2006]) aplicada a las LVS permite comprender la génesis de estas unidades, siendo el proceso de lexicalización onomasiológico (*dar la espalda a alguien*) más extendido que el semasiológico (*no dejar títere con cabeza*). Las LVS de lexicalización onomasiológica activan una imagen mental que, dada la corporalización inherente al género humano, está relativamente consensuada. De ahí que el significado lingüístico de estas unidades sea deducible para los hablantes no nativos. Por tanto, descubrir las conceptualizaciones mentales subyacentes a las UFs y los procesos que han motivado su lexicalización resulta imprescindible para ofrecer una gradación óptima de contenidos y una mayor transparencia en la instrucción fraseológica.

Por último, en el cuarto capítulo se han recogido fundamentos teóricos, estudios empíricos y propuestas de actuación en la enseñanza-aprendizaje de léxico y de fraseología en LE. Primeramente, el estudiante de LE se apoya inevitablemente en la L1 u otras L2 o LE

(Jiang, 2004) y emplea estrategias traductológicas en la transferencia de significado y la producción lingüística; de ahí los beneficios de explotar el léxico compartido entre la L1 del discente y la LE que aprende (Ainciburu, 2008, 2011); de despertar en el estudiante la conciencia fraseológica en su L1 (Lewis, 1993, 1997); de activar las metáforas conceptuales y de explotar la función icónica en el aprendizaje de fraseología (Forment Fernández, 1998; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008). Asimismo, en la instrucción de UFs resulta necesario tener en cuenta las diversas facetas de la unidad léxica (Richards, 1976; Gairns y Redman, 1986) y entender el proceso de aprendizaje de léxico como un proceso de construcción de redes en el que las informaciones asociadas a cada ítem léxico se interconectan entre sí (Aitchison, 2003 [1987]; Luque Durán, 1998, 2004; Baralo Ottonello, 1997, 2004, 2005, 2007; Regueiro Rodríguez, 2014a). Por último, pero no por ello de menor importancia, durante la elaboración de la propuesta didáctica y su puesta en práctica es imprescindible tener presente las implicaciones del funcionamiento cerebral en el proceso de aprendizaje: las emociones desempeñan un papel crucial (Caine y Caine, 1994 [1991]; Goleman, 1995; Spitzer, 2004; Bertoglia Richards, 2005 [1982]) y cada individuo activa diferentes vías sensoriales y emplea diversas estrategias en la resolución de tareas (Gardner, 1993; Fogarty, 2009 [2001]; Regueiro Rodríguez, 2014a). En última instancia, la búsqueda de significado es innata y el sujeto está predispuesto para darle significado al mundo que percibe (Caine y Caine, 1994 [1991]), siempre y cuando el *input* que recibe le resulte significativo y funcional (Bruner, 2008 [1988]). Además, para que el aprendizaje sea efectivo, debe existir un proceso autónomo de construcción mental del individuo mediante la manipulación del nuevo *input* al que está expuesto (Ausubel, 1963; Vigotsky, 1981, 1986; Luria, 1985).

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL

5. METODOLOGÍA

Tyvestä puuhun noustaan.

Proverbio finlandés

En este apartado se presenta la metodología aplicada en la fase experimental: en primer lugar, las preguntas de investigación planteadas al comienzo del trabajo se ponen en relación con los fundamentos teóricos y los estudios experimentales recogidos a lo largo del ESTADO DE LA CUESTIÓN (§5.1). Posteriormente, se exponen las hipótesis que se desprenden de las preguntas formuladas (§5.2); se presenta la metodología empleada en el análisis de resultados (§5.3); y finalmente, se ofrece la descripción y la justificación de las tres fases implementadas en la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL (§5.4).

5.1. Preguntas de investigación

El objetivo de la investigación es elaborar una propuesta didáctica para estudiantes nativos alemanes que optimice la enseñanza-aprendizaje de LVS en ELE, y por tanto, la principal incógnita a resolver es qué factores influyen en el éxito de la comprensión y la producción de LVS. Con objeto de disipar esta incógnita, a comienzos de este trabajo nos planteamos diversas preguntas de investigación, que a continuación se ponen en relación con los fundamentos teóricos y los estudios experimentales recogidos a lo largo del ESTADO DE LA CUESTIÓN.

■ Preguntas de investigación que atañen a la comprensión de LVS previa instrucción:

- (1) *¿Qué factores intervienen en la comprensión de una LVS española en el hablante nativo alemán? Dada la existencia de paralelismos formales entre las UFs alemanas y españolas y la presencia de estructuras conceptuales subyacentes en las LVS somáticas, ¿ejerce uno de estos factores – la semejanza formal interlingüística o la naturaleza del esquema cognitivo subyacente a la LVS española – una influencia más acusada en la comprensión?*

Existen indicios para pensar que la probabilidad de interpretar correctamente una LVS desconocida es mayor cuando hay un alto nivel de motivación y un claro vínculo entre el significado fraseológico y las expresiones metáforas de las que provienen (Forment Fernández, 1998; Pérez Bernal, 2005). Por otra parte, un alto grado de similitud formal interlingüística, independientemente de la naturaleza del esquema cognitivo subyacente a la LVS española, puede facilitar la tarea de interpretar la UF con éxito, dado que el hablante no nativo extrae el significado fraseológico de las piezas léxicas de su L1 y lo asigna a la UF en la LE (Lewis, 1997; Jiang, 2004). Partiendo de estas premisas, el nativo alemán debería interpretar correctamente LVS desconocidas como *tener los pies en el suelo* y *poner la mano en el fuego*, dado el alto nivel de motivación en la primera LVS y el paralelismo formal interlingüístico en la segunda. Restaría constatar cuál de estos dos factores ejerce una influencia más acusada en la comprensión.

- (2) *¿En qué medida la contextualización de una LVS desconocida facilita u obstaculiza su comprensión?*

Los diversos manuales y las propuestas de actuación de enseñanza-aprendizaje de UF's resaltan la importancia de presentar estas unidades tanto contextualizadas como en su forma aislada (Sevilla Muñoz y González Rodríguez, 1994-1995; Beltrán Brotons y Yáñez Tortosa, 1996; Vigara Tauste, 1996; Morvay, 1997; Vranic, 2004). En lo que respecta a la comprensión de LVS desconocidas previa instrucción, se dispone de evidencia para definir si su contextualización facilita u obstaculiza la comprensión. Pensamos que las informaciones adicionales que el estudiante infiere del contexto en el que se insertan podrían ayudarle a realizar una correcta interpretación del significado fraseológico. No obstante, la contextualización puede dificultar la previa identificación de LVS en el discurso o también conducir erróneamente a la identificación de un segmento no fraseológico como si de una LVS se tratase (Eyckmans, Stengers y Boers, 2009).

- Preguntas de investigación relativas a la producción de LVS previa instrucción:

- (3) *¿En qué medida puede el sujeto producir con éxito LVS desconocidas? ¿Cabe la posibilidad de que el sujeto, empleando estrategias traductológicas, produzca correctamente LVS que le son desconocidas? Y en caso afirmativo, ¿de qué depende el éxito en la producción de dichas LVS?*

En su producción oral y escrita, el estudiante de una LE se apoya inevitablemente en la L1, y en otras L2 o LE aprendidas (Lewis, 1993, 1997; Jiang, 2004; Ainciburu, 2008, 2011). No es inusual que los hablantes no nativos realicen traducciones literales de su L1 a la LE cuando quieren exteriorizar una idea y, mediante estos mecanismos traductológicos, pueden igualmente expresar en la LE el significado fraseológico de una LVS perteneciente a su L1. Dado que existen casos de isomorfía morfosintáctica, léxica y semántica entre las LVS del español y del alemán (*perder la cabeza = den Kopf verlieren*, *romperse la cabeza = sich den Kopf zerbrechen*) (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001), el estudiante podría producir con éxito LVS que le fuesen desconocidas en la LE, siempre y cuando conozca el significante de cada pieza léxica que compone la LVS española y el par fraseológico presente isomorfía morfosintáctica, léxica y semántica.

- Preguntas de investigación que atañen a la comprensión y a la producción de LVS tras la implementación de la propuesta didáctica:

(4) *¿De qué manera se puede optimizar y potenciar la eficacia de la enseñanza-aprendizaje de LVS? Si la confección de materiales y la puesta en práctica en el aula de ELE se guía por los resultados de un análisis contrastivo y de un diagnóstico de procesamiento, además de regirse por los principios generales del aprendizaje y de basarse en propuestas de actuación de aprendizaje de léxico y de fraseología, ¿cabe esperar mayores niveles de comprensión y de producción de LVS al término de la instrucción, respecto de una propuesta didáctica que obvie estas consideraciones? Asimismo, si dicha propuesta de enseñanza-aprendizaje resulta más eficaz, ¿se mantendrían los niveles alcanzados si los estudiantes realizasen una segunda prueba de comprensión y de producción de LVS al cabo del tiempo?*

Tanto la confección de un análisis contrastivo español-alemán de LVS como la realización de diagnósticos de procesamiento resultan esenciales para determinar, respectivamente, el grado de analogía formal interlingüística de las LVS y la accesibilidad al esquema cognitivo subyacente de las LVS españolas; y poder seleccionar en consecuencia las LVS que van a presentarse en el aula y en qué nivel de lengua. De la misma manera, tener en cuenta principios generales del aprendizaje como el papel de las emociones y del componente social, la construcción activa del sujeto, así como las diferentes estrategias e inteligencias que se activan en cada sujeto durante la resolución de problemas resulta fundamental en la implementación didáctica (Vigotsky, 1981 y 1986; Luria, 1985; Bruner, 2009 [1960]; Donato, 1988; Caine y Caine, 1994 [1991]; Gardner, 1993; Spitzer, 2004; Bertoglia Richards, 2005 [1982]; Fogarty, 2009 [2001]; *et al.*). Por último, para garantizar la efectividad de la instrucción, será necesario tomar en consideración las propuestas de actuación y la evidencia extraída de los estudios experimentales sobre la construcción de la competencia léxica y fraseológica (Martínez Pérez y Plaza Trenado, 1992; Kövecses y Szabó, 1996; Penadés Martínez, 1999; Boers, 2000; Forment Fernández, 1998 y 2000; Luciani, 2001; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008; Timofeeva Timofeev, 2013; *et al.*) para el diseño de materiales y la puesta en práctica en el aula.

- Preguntas de investigación relacionadas con la influencia que los aspectos interlingüísticos e intralingüísticos de las LVS tienen en la producción tras la instrucción:

(5) *En el plano interlingüístico, ¿se encuentra el éxito en la producción de LVS estrechamente ligado al grado de analogía formal interlingüística que presentan los pares fraseológicos?*

Dado que el proceso de construcción de la competencia fraseológica durante las fases inductiva y deductiva de la instrucción se encuentra inevitablemente mediatizado por la L1 del estudiante (Lewis, 1993, 1997; Jiang, 2004; Ainciburu, 2008, 2011) y que éste añade los nuevos contenidos a los ya disponibles, transformando y reorganizando sus esquemas mentales en función a sus conocimientos previos (Ausubel, 1963; Luria, 1985), cabría esperar que la producción de LVS tenga más éxito cuanto mayor sea el grado de analogía formal interlingüística entre los pares fraseológicos.

(6) *En el plano intralingüístico, ¿depende el éxito en la producción de LVS de las exigencias de adaptación al discurso de sus componentes?*

Algunas locuciones verbales forman por sí solas un predicado oracional (*pisar cabezas*), mientras que otras poseen casillas vacías o actantes que han de rellenarse para que la locución adquiera significado pleno dentro del discurso (*poner [algo] patas arriba, poner de los nervios [a alguien]*) (Corpas Pastor, 1996; García-Page, 1996 y 2008). Creemos que, independientemente de la analogía formal interlingüística, las locuciones donde sólo el verbo ha de conjugarse son susceptibles de experimentar un mayor éxito de producción que aquellas LVS donde sean necesarias más adaptaciones de sus componentes al discurso.

5.2. Hipótesis

Las preguntas de investigación planteadas (§5.1) se han concretizado en diez hipótesis de trabajo relacionadas con la comprensión y la producción de LVS, que se exponen a continuación. Conviene aclarar previamente que las H₁₋₅ atañen a la comprensión y a la producción de LVS previa instrucción; y las H₆₋₁₀ se ocupan de la comprensión y la producción de LVS tras la instrucción.

Hipótesis de comprensión y de producción de LVS previa instrucción		
Hipótesis de investigación	Hipótesis nula	Hipótesis alternativa
1 (Pregunta de investigación n°1)	$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$ El grado de analogía formal interlingüística entre los pares fraseológicos no influye en la comprensión de LVS previa instrucción: los niveles de comprensión previa instrucción serán iguales en LVS con diversos grados de analogía formal.	$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$ El grado de analogía formal interlingüística entre los pares fraseológicos influye en la comprensión de LVS previa instrucción: a mayor analogía formal, mayores serán los niveles de comprensión de LVS previa instrucción.
2 (Pregunta de investigación n°1)	$H_0: \mu_0 = \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$ La naturaleza del esquema cognitivo subyacente a una LVS española no influye en la comprensión previa instrucción: los niveles de comprensión previa instrucción serán iguales en LVS con diversos valores de accesibilidad al esquema cognitivo.	$H_0: \mu_0 \neq \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$ La naturaleza del esquema cognitivo subyacente a una LVS española influye en la comprensión previa instrucción: a mayor accesibilidad al esquema cognitivo, mayores serán los niveles de comprensión de LVS previa instrucción.
3 (Pregunta de investigación n°2)	$H_0: \mu_1 = \mu_2$ Si las LVS desconocidas se presentan aisladas los niveles de comprensión previa instrucción serán iguales que cuando éstas se presentan insertadas en un discurso sin que el sujeto tenga constancia de la posible existencia de UFs en dicho discurso y de la naturaleza de tales unidades.	$H_1: \mu_1 < \mu_2$ Los elementos adyacentes a la LVS pueden dificultar u obstaculizar la comprensión previa instrucción: si las LVS desconocidas se presentan aisladas, los niveles de comprensión serán mayores que cuando éstas se presentan insertadas en un discurso sin que el sujeto tenga constancia de la posible existencia de UFs en dicho discurso y de la naturaleza de tales unidades.
4 (Pregunta de investigación n°2)	$H_0: \mu_2 = \mu_3$ Si las LVS desconocidas se presentan contextualizadas, los niveles de comprensión serán iguales que cuando se presentan en su forma aislada, siempre y cuando el informante tenga constancia de la presencia de UFs en el discurso donde se insertan y de la naturaleza de tales unidades.	$H_1: \mu_2 < \mu_3$ Si las LVS desconocidas se presentan contextualizadas, los niveles de comprensión serán mayores que cuando se presentan en su forma aislada, siempre y cuando el informante tenga constancia de la presencia de UFs en el discurso donde se insertan y de la naturaleza de tales unidades.
5 (Pregunta de investigación n°3)	$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$ El grado de analogía formal interlingüística de los pares fraseológicos no juega un papel decisivo en la producción previa instrucción: los niveles de producción previa instrucción serán iguales en LVS con diversos grados de analogía formal.	$H_1: \mu_1 < \mu_2 < \mu_3$ El grado de analogía formal interlingüística de los pares fraseológicos juega un papel decisivo en la producción previa instrucción: a mayor analogía formal, mayor éxito de producción de LVS previa instrucción.

Tabla 9: Hipótesis de comprensión y de producción de LVS previa instrucción

Hipótesis de comprensión y de producción de LVS relacionadas con la intervención didáctica		
Hipótesis de investigación	Hipótesis nula	Hipótesis alternativa
6 (Pregunta de investigación nº4)	$H_0: \mu_e = \mu_c$ Tras una instrucción basada en los resultados del análisis contrastivo y el diagnóstico inicial de procesamiento y guiada por los principios de intervención educativa constructivistas, los fundamentos generales del aprendizaje y los principios específicos del aprendizaje de léxico y de fraseología; la mejoría en los niveles de comprensión de LVS será igual en los grupos experimentales y en sus respectivos grupos de control.	$H_1: \mu_e > \mu_c$ Tras una instrucción basada en los resultados del análisis contrastivo y el diagnóstico inicial de procesamiento y guiada por los principios de intervención educativa constructivistas, los fundamentos generales del aprendizaje y los principios específicos del aprendizaje de léxico y de fraseología; la mejoría en los niveles de comprensión de LVS será mayor en los grupos experimentales que en sus respectivos grupos de control.
7 (Pregunta de investigación nº4)	$H_0: \mu_e = \mu_c$ Tras dicha instrucción, la mejoría en los niveles de producción de LVS será igual en los grupos experimentales y en sus respectivos grupos de control.	$H_1: \mu_e > \mu_c$ Tras dicha instrucción, la mejoría en los niveles de producción de LVS será mayor en los grupos experimentales que en sus respectivos grupos de control.
8 (Pregunta de investigación nº4)	$H_0: \mu_e = \mu_c$ Pasado un mes de la instrucción, los niveles de comprensión y de producción de LVS serán iguales en el grupo experimental y en el grupo de control.	$H_1: \mu_e > \mu_c$ Pasado un mes de la instrucción, el grupo experimental presentará mayores niveles de comprensión y de producción de LVS que el grupo de control.

Tabla 10: Hipótesis de comprensión y de producción relacionadas con la intervención didáctica

Hipótesis de producción relacionadas con aspectos inter- e intralingüísticos de las LVS		
Hipótesis de investigación	Hipótesis nula	Hipótesis alternativa
9 (Pregunta de investigación nº5)	$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$ El grado de analogía formal interlingüística no juega un papel decisivo en la producción de LVS: los niveles de producción tras la instrucción serán iguales en LVS con diversos grados de analogía formal interlingüística.	$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$ El grado de analogía formal interlingüística juega un papel decisivo en la producción de LVS: los niveles de producción tras la instrucción serán más altos a mayor grado de analogía formal interlingüística entre las LVS y sus respectivos equivalentes fraseológicos alemanes.
10 (Pregunta de investigación nº6)	$H_0: \mu_1 = \mu_2$ La cantidad y el tipo de adaptaciones que requieren los componentes de las LVS a las exigencias del discurso no influyen en el éxito de la producción: los niveles de producción tras la instrucción serán iguales en LVS donde sólo el verbo de la locución requiere adaptación al discurso y en LVS que poseen más casillas vacías o actantes, es decir, componentes que exigen ajustes adicionales al contexto.	$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ La cantidad y el tipo de adaptaciones que requieren los componentes de las LVS a las exigencias del discurso influyen en el éxito de la producción: los niveles de producción tras la instrucción serán más altos en LVS donde sólo el verbo de la locución requiere adaptación al discurso ¹ que en LVS que poseen más casillas vacías o actantes, es decir, componentes que exigen ajustes adicionales al contexto ² .

Tabla 11: Hipótesis de producción relacionadas con aspectos inter- e intralingüísticos de las LVS

5.3. Análisis de resultados

En el análisis de resultados se ha optado por una metodología cuantitativa-cualitativa: la falsación de las diez hipótesis se realiza en base a las puntuaciones o los resultados de comprensión y de producción registrados en el pretest, el posttest y el posttest II de los grupos experimentales y sus respectivos grupos de control. En la medición de las diez hipótesis se emplean indicadores numéricos (1: acierto vs. 0: error) e indicadores porcentuales. Las hipótesis se someten a prueba o falsación en §9.1. *Análisis cuantitativo de resultados*. Para afianzar la validez de la investigación, el análisis cuantitativo de las diez hipótesis se

¹ Por ejemplo, *hablar por los codos* o *ir de boca en boca*.

² Por ejemplo, *poner-se en manos de 'alguien'* o *partir-le el corazón a 'alguien'*.

complementa con un análisis cualitativo de los procesos de comprensión, de producción y de almacenamiento que se han observado y se han catalogado durante el diagnóstico inicial de procesamiento y en el transcurso de la implementación de la propuesta didáctica. Dicho análisis se introduce en §9.2. *Análisis cualitativo de fenómenos de comprensión, producción y recuperación.*

Conviene aclarar que en las H₁₋₅ y H₉₋₁₀ la variable independiente no es manipulable, dado que se trata de propiedades intrínsecas de las LVS, tales como el grado de analogía interlingüística del par fraseológico, el valor de accesibilidad al esquema cognitivo subyacente de las LVS españolas o los requerimientos de adaptación al discurso de las LVS españolas. A continuación se presenta un resumen de las diez hipótesis de investigación acompañadas por el tipo de análisis cuantitativo aplicado y sus variables.

	Tipo de análisis	Variable dependiente (cuantitativa)	Variable independiente (categórica)
H ₁	cuantitativo relacional transversal	puntuaciones de comprensión de LVS previa instrucción (pretest, bloque 2)	la analogía formal interlingüística (grado 3, 2 ó 1)
H ₂	cuantitativo relacional transversal	puntuaciones de comprensión de LVS previa instrucción (pretest, bloque 2)	la accesibilidad al esquema cognitivo subyacente a la LVS española (valor 3, 2, 1 ó 0)
H ₃	cuantitativo relacional transversal	puntuaciones de comprensión de LVS previa instrucción (pretest, bloque 2-1)	la ausencia de contexto (bloque 1 ó 2)
H ₄	cuantitativo relacional transversal	puntuaciones de comprensión de LVS previa instrucción (pretest, bloque 3-2)	la presencia de contexto (bloque 2 ó 3)
H ₅	cuantitativo relacional transversal	puntuaciones de producción (composición interna) de LVS previa instrucción (pretest, bloque 4)	la analogía formal interlingüística (grado 3, 2 ó 1)
H ₆	cuantitativo relacional longitudinal	puntuaciones de comprensión de LVS tras la instrucción (postest)	tipo de instrucción recibida (grupo experimental o grupo de control)
H ₇	cuantitativo relacional longitudinal	puntuaciones de producción (composición interna) de LVS tras la instrucción (postest)	tipo de instrucción recibida (grupo experimental o grupo de control)
H ₈	cuantitativo relacional longitudinal	puntuaciones de comprensión y de producción (composición interna) de LVS a las cuatro semanas de la instrucción (postest II)	instrucción recibida (grupo experimental o grupo de control)
H ₉	cuantitativo relacional transversal	puntuaciones de producción (composición interna) de LVS tras la instrucción (postest)	la analogía formal interlingüística (grado 3, 2 ó 1)
H ₁₀	cuantitativo relacional transversal	puntuaciones de producción (corrección lingüística) de LVS tras la instrucción (postest)	número de casillas vacías o actantes de las LVS (1: sólo el verbo precisa adaptación al discurso; 2: el verbo y más componentes)

Tabla 12: Hipótesis de investigación: tipo de análisis y variables

5.4. Fases de la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL

Teniendo en mente el objetivo último de confeccionar una propuesta didáctica para estudiantes nativos alemanes que optimice la enseñanza-aprendizaje de LVS en ELE, la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL de la presente investigación se ha dividido en tres fases: (1º) la confección de un corpus fraseológico contrastivo de LVS español-alemán (§6), (2º) la realización de un diagnóstico inicial de procesamiento cognitivo de LVS (§7), y por último (3º) la aplicación de los resultados extraídos de ambas fases a la elaboración de una propuesta didáctica de LVS del español (§8).

La realización de un análisis contrastivo (§6) permite desvelar los paralelismos formales entre las LVS de ambas lenguas, posibilitando así la confección de un corpus fraseológico interlingüístico de LVS español-alemán y, posteriormente, de una propuesta didáctica consecuente que potencie la activación de las piezas léxicas compartidas y facilite el aprendizaje de aquellas que se encuentran en una posición más periférica en lo que respecta a la analogía formal interlingüística. El grado de analogía formal que presentan los pares fraseológicos interlingüísticos es sin duda un factor de influencia decisiva en el procesamiento de las LVS y con el que debe trabajarse a la hora de plantear la instrucción de estas unidades léxicas. No obstante, el criterio formal no es el único que determina la comprensión de una LVS: el significado que se desprende de su lectura también desempeña un papel crucial en el procesamiento.

Sabemos que más allá de lo netamente lingüístico, las LVS emergen de estructuras conceptuales que cuentan con mayor amplitud que la estructura lingüística y que son recurrentes entre las diversas lenguas. El diagnóstico inicial de procesamiento cognitivo de LVS (§7) es un estudio observacional transversal que permite determinar en qué medida el hablante nativo alemán puede acceder a los esquemas cognitivos subyacentes a las LVS en ausencia de la barrera lingüística de comprensión que puede suponer la lengua extranjera. A tal efecto se ha constituido un grupo de control compuesto por diez hablantes nativos alemanes, con residencia permanente en Alemania y sin conocimientos de español u otras lenguas románicas³, con los que se han llevado a cabo entrevistas presenciales individuales. En estas entrevistas se les han presentado traducciones literales de las LVS que conforman el

³ Descripción detallada en §7.1. *Participantes*.

corpus fraseológico interlingüístico y se ha asignado un valor de accesibilidad al esquema cognitivo en función de las respuestas ofrecidas por los sujetos⁴.

Una vez determinados el grado de similitud formal entre los pares fraseológicos y la accesibilidad a la estructura conceptual subyacente de las LVS, se ha procedido a la elaboración de una propuesta didáctica (§8) que contemple los principios generales del aprendizaje, los fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de léxico y fraseología y los resultados empíricos observados en los estudios experimentales realizados en estos dos ámbitos. La propuesta didáctica resultante se ha implementado en el centro educativo Stadtteilschule Niendorf de Hamburgo entre diciembre y junio de 2014. La muestra seleccionada se compone de 110 alumnos nativos alemanes que cursan español como LE y se encuentran en los niveles A1 (50 sujetos) y A2 (60 sujetos), repartidos en tres grupos experimentales⁵ (un grupo de nivel A1 y dos grupos de nivel A2) y sus tres respectivos grupos de control^{6,7}. La muestra seleccionada se ha sometido a un cuasi-experimento longitudinal, compuesto por pretest, instrucción y posttest en los niveles A1 y A2. En el nivel A1 las circunstancias han posibilitado también la realización de un segundo posttest, distanciado del primero por cuatro semanas. Los resultados de comprensión y de producción de LVS obtenidos antes y después de la instrucción sirven de base para el análisis cuantitativo longitudinal del rendimiento de los sujetos de los GE (presencia de la variable independiente) y de los sujetos de los GC (ausencia de la variable independiente). Asimismo, dichos resultados se toman como punto de partida para el análisis cuantitativo transversal de los factores que influyen en la comprensión y la producción de LVS; a saber, el grado de analogía interlingüística y la accesibilidad al esquema cognitivo subyacente, así como la presencia o la ausencia del contexto, en el caso de los procesos de comprensión (H_{1-4}), y el grado de analogía interlingüística y los requerimientos de adaptación al discurso de las LVS en el caso de los procesos de producción ($H_{5, 9-10}$).

⁴ Descripción detallada en §7.2. *Pautas de determinación del procesamiento cognitivo.*

⁵ En lo sucesivo GE.

⁶ En lo sucesivo GC.

⁷ Descripción detallada en §8.1. *Participantes.*

6. ANÁLISIS CONTRASTIVO - CORPUS FRASEOLÓGICO

Share our similarities, celebrate our differences.

Morgan Scott Peck

En este capítulo se plasman las pautas de trabajo empleadas en la confección del análisis contrastivo de LVS español-alemán, así como los resultados obtenidos. El capítulo se desglosa como sigue: en el apartado §6.1 se exponen las pautas de confección del corpus fraseológico, a saber, las fuentes de extracción seleccionadas para conformar el corpus inicial de LVS (§6.1.1); los criterios que se han adoptado en la selección de las piezas léxicas (§6.1.2); y las fases semasiológica y onomasiológica en las que se ha dividido el proceso de búsqueda de equivalencias interlingüísticas (§6.1.3). A continuación se exponen los resultados del análisis contrastivo, indicando los criterios ortotipográficos empleados en la presentación de LVS (§6.2.1) así como los criterios de clasificación de LVS del español según el grado de analogía formal que guardan con sus equivalentes interlingüísticos alemanes (§6.2.2).

6.1. Pautas de confección del corpus fraseológico

A continuación se exponen las pautas que han guiado la confección del corpus fraseológico, a saber, las fuentes de extracción seleccionadas, los criterios de selección de las LVS y las fases en las que se ha dividido el proceso de búsqueda de equivalencias interlingüísticas.

6.1.1. Fuentes de extracción

El corpus fraseológico se compone de locuciones LVS del español extraídas del *Diccionario de la lengua española de la RAE* (2012)⁸, el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (Penadés Martínez, 2002) y del diccionario fraseológico *Kein Blatt vor den Mund nehmen* (Balzer *et al.*, 2010). La elección del primer catálogo responde al criterio de institucionalización: se pretende conformar un corpus fraseológico de unidades lexicalizadas y sancionadas por el uso iterativo de los hablantes del español peninsular. No obstante, al no tratarse de un diccionario especializado en fraseología, el *DRAE* no siempre refleja la realidad lingüística del español, especialmente cuando las UFs se mueven entre la oralidad y los registros coloquiales. De ahí que el corpus se haya completado con el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* y el diccionario fraseológico alemán-español *Kein Blatt vor den Mund nehmen*. Ambos catálogos reflejan la realidad lingüística actual del español y ofrecen un tratamiento sistemático de las locuciones, con la consideración de la polisemia, la sinonimia fraseológica, las variedades diastráticas de las UFs, además de presentar las UFs tanto en su forma aislada como contextualizadas y ofrecer información sobre las posibles restricciones de uso. Asimismo, se han consultado los diccionarios de Renner de Hernández (1991), Varela y Kubarth (1996) y Rodríguez-Vida (2004).

6.1.2. Criterios de selección

El corpus fraseológico está compuesto por LVS que incluyen uno o varios de los siguientes lexemas somáticos: *barriga, boca, brazo, cabeza, cara, carne, codo, corazón, cuello, cuerpo, culo, dedo, diente, espalda, estómago, garganta, hombro, hueso, lengua, mano, nariz, nervio, ojo, oreja, pata, pecho, pelo, pie, piel, pierna, pulmón, riñón, sangre, talón, tripas y uña*.

⁸ 22ª edición impresa en 2001. La versión en línea consultada fue actualizada de manera íntegra en 2012.

Inicialmente se han extraído 318 LVS en español de los catálogos lexicográficos apuntados en §6.1.1. Las 318 LVS de este corpus inicial se han reducido a 276 en base a los siguientes criterios de:

- Variación fraseológica: se han recogido bajo una misma entrada aquellas LVS con idéntico Sfras en las que uno de sus componentes admite permutación léxica o en las que resulta practicable la supresión de uno de sus componentes. Por ejemplo:
 - ([‘algo’]) *ir/andar* de boca en boca: admite el verbo *ir* o *andar*
 - ([‘alguien’]) *tener* la cabeza a las ~ once / tres de la tarde: admite el complemento *a las tres* o *a las once*.
 - ([‘alguien’]) *echarse* ‘algo/a alguien’ a ~ las / ·sus· ~ espaldas: admite la conmutación del artículo *las* por el posesivo *sus*.
 - ([‘alguien/algo’]) *irse* delante de ·sus· (propias) narices: admite la supresión de *propias*.
- Antonimia por negación (*no*): se han recogido bajo una misma entrada aquellos pares de locuciones con isomorfía léxica y morfosintáctica que poseen un Sfras antónimo debido a la aplicación del adverbio de negación *no* sobre la locución afirmativa. Por ejemplo:
 - ([‘alguien’]) (no) *dar* ·su· brazo a torcer
 - ([‘alguien’]) (no) *comerse* la cabeza con ‘algo’
 - ([‘alguien’]) (no) *tener* las manos limpias

Este criterio se ha aplicado exclusivamente a pares de locuciones españolas que experimentan el mismo fenómeno en alemán, es decir, cuando el par equivalente de locuciones alemanes presenta isomorfía léxica y morfosintáctica y un Sfras antónimo debido al uso de *kein(e)* o *nicht*.

- ([‘alguien’]) (no) *comerse* la cabeza con ‘algo’
- [‘jd.’] *sich machen* (keine) Kopfschmerzen über ‘etw.’

En casos en los que la locución alemana y su UF antónima presentan anisomorfía léxica y/o morfosintáctica, el par de locuciones españolas se ha presentado en dos entradas diferentes.

- ([‘alguien’]) *abrir* la boca → [‘jd.’] *aufmachen* den Mund
- ([‘alguien’]) no *abrir* la boca → [‘jd.’] *sich hüllen* in (Still-)Schweigen

- Escasa frecuencia de uso: se han excluido del corpus aquellas locuciones que presentan menos de 20 resultados en el banco de datos CREA (2008)⁹. Se pretende con este criterio que el estudiante de ELE en los niveles acceso y plataforma se familiarice primeramente con aquellas UFs que cuenten con mayor frecuencia de uso en la comunidad lingüística española.
- Conciencia lingüística nativa: se han excluido del corpus aquellas locuciones desconocidas por los hablantes nativos del español peninsular. Se aspira así a confeccionar un corpus fraseológico que refleje la realidad actual lingüística del español peninsular. Para determinar el grado de inclusión o exclusión en la conciencia del hablante nativo se ha llevado a cabo un sondeo virtual¹⁰.

6.1.3. Búsqueda de equivalencias

Tomando como referencia las directrices de Holzinger (1993:155-167) aplicadas a la confección de análisis contrastivos, la búsqueda de equivalentes fraseológicos interlingüísticos del corpus de LVS se ha realizado en dos fases:

- Fase semasiológica: se ha anotado el significado lingüístico de cada locución que aparece recogido en los catálogos lexicográficos de extracción apuntados en §6.1.1.
- Fase onomasiológica: se ha buscado un equivalente fraseológico en alemán para cada LVS española. Dichos equivalentes se han reconstruido a partir de los catálogos *Kein Blatt vor dem Mund nehmen* (Balzer *et al.*, 2010), la versión en línea del diccionario bilingüe *PONS* (Almendros de la Rosa, 2012), el diccionario idiomático *Idiomatik Deutsch-Spanisch* (Schemann *et al.*, 2013) el diccionario monolingüe en línea <<http://redensarten-index.de>> y el diccionario plurilingüe en línea <<http://linguee.de>>, así como consultas a hablantes nativos alemanes¹¹.

⁹ Se ha consultado también el CORPES XXI (2014), aunque las consultas realizadas en este bando de datos no se ha tomado como criterio de inclusión o exclusión por tratarse de una plataforma aún en construcción que no cuenta con la extensión y la amplitud del CREA (2008).

¹⁰ Para más información véase *Anexo XI: Sondeo virtual de LVS del español*.

¹¹ Las consultas formaron parte del diagnóstico de procesamiento inicial de LVS. Tras la explicación de los participantes sobre una LVS, se les comunicaba el significado lingüístico de ésta y el equivalente fraseológico en alemán (en caso de no haber sido mencionados por el sujeto), con objeto de comprobar la correcta equivalencia de las LVS que conforman el corpus. Véase §7.2. *Pautas de determinación del procesamiento cognitivo*.

6.2. Resultados del análisis contrastivo

Por motivos de extensión, los resultados del análisis contrastivo de las fases semasiológica y onomasiológica se presentan en *Anexo X: Resultados del análisis contrastivo: equivalencias fraseológicas*. En cada entrada se indica el catálogo de extracción y el significado fraseológico que éstos recogen, el registro de pertenencia de la locución y una traducción extranjerizante o literal al español de la LVS equivalente en alemán. Por ejemplo:

Som	LVS Esp	D	P	B	Significado	R	LVS E Alm	Trad LVS E Alm
Boca	(['algo']) *estar* en boca de todos	X		X	DRAE: Saberse de público, estar divulgado. BM: Ser tema de conversación en todas partes.	T	['etw.']*sein* in aller Munde	(algo) estar en todas bocas

Tabla 13: Ejemplo de entrada en Anexo X:
Resultados del análisis contrastivo: equivalencias fraseológicas

6.2.1. Criterios ortotipográficos

Los criterios ortotipográficos adoptados en la exposición de resultados del análisis contrastivo responden al objetivo de exponer un corpus fraseológico que cuente con una presentación sistemática y uniforme de las locuciones que permita visualizar de manera rápida y eficaz la composición interna de estas unidades léxicas¹², a saber:

- La secuencia de presentación:

Los elementos que componen la locución se presentan en la siguiente secuencia:

Sujeto + (negación) + verbo + complemento(s)
↓
(directo, preposicional, circunstancial, indirecto, etc.)

- Marcadores sintácticos:

Ejemplos: [la cabeza] *estallar-le* (a 'alguien')
(['alguien']) *mirar* <a 'alguien'> por encima del hombro

- El sujeto de la locución está delimitado por corchetes: [la cabeza].
- El verbo de la locución aparece siempre en infinitivo y delimitado por asteriscos: *mirar*.

¹²Los mismos criterios ortotipográficos se emplean en la presentación de locuciones equivalentes en lengua alemana.

- El complemento directo de la locución está delimitado por los signos de menor y mayor <a 'alguien'>.
- Los verbos que requieren un CI van acompañados por el pronombre personal átono correspondiente, que aparece junto al verbo, separado de éste mediante guión, y antes del asterisco que cierra la demarcación del verbo: *estallar-le*.

▪ Marcadores de variación fraseológica:

Ejemplos: ([alguien']) *tener* los pies en ~ el suelo / la tierra

([alguien']) *poner* ~ unos / los ~ ojos como platos

([alguien']) *quitar-le* 'algo' delante de ·sus· (propias) narices (a 'alguien')

- La posibilidad de permutación de componentes dentro de una locución queda reflejada mediante barra inclinada (/): el suelo / la tierra.
- La virgulilla (~) marca el principio y el fin de la cadena de elementos permutables: ~ unos / los ~ ojos.
La virgulilla final se suprime si la locución termina con la cadena de elementos permutables: los pies en ~ el suelo / la tierra.
- La posibilidad de supresión en el discurso de uno o más componentes de la locución se indica mediante paréntesis: delante de ·sus· (propias) narices.

▪ Marcadores de adaptación al discurso:

Ejemplos: ([alguien']) *quitar-le* 'algo' delante de ·sus· (propias) narices (a 'alguien')

[la boca] *doler-le* (a 'alguien') de tanto +verbo de expresión oral+

([alguien']) *tener* la cara de +hacer 'algo'+

- El pronombre posesivo de una locución está delimitado por puntos (·). Éstos indican que el pronombre ha de ser adaptado en persona y número a las exigencias del discurso: *mis propias narices*, *tus propias narices*, *sus propias narices*...
- Los componentes *algo* y *alguien* están delimitados por comillas simples ('). Indican que ambos componentes de la locución han de adaptarse también a la situación comunicativa: 'algo' → *Le quitó el bolso delante de sus narices*.
- Los verbos que forman parte de un complemento de la locución se delimitan mediante signos de suma (+), que indican que dicho verbo precisa conjugación y

adaptación al discurso: *tener* la cara de +hacer 'algo'+ → *No sé cómo todavía tiene la cara de echarte la culpa.*

▪ Otros:

Las barras horizontales (|) se han empleado a modo de punto y aparte en caso de encontrar más de una locución equivalente en alemán para una locución española:

(['alguien']) *tapar-le* la boca (a 'alguien') →
['jd.'] *stopfen* 'jdm.' den Mund | ['jd.'] *verbieten* den Mund

Asimismo, se emplean las barras horizontales en la sección “Significado fraseológico” para separar las definiciones y/o las diferentes acepciones de una locución, recogidas en los catálogos de extracción.

6.2.2. Clasificación de LVS del español según grado de analogía formal

Una vez concluida la fase onomasiológica del análisis contrastivo, las locuciones españolas que componen el corpus se han clasificado atendiendo al grado de similitud formal que presentan respecto de sus equivalentes fraseológicos alemanes, a saber:

- Grado 1: existencia de UF equivalente no somática.
- Grado 2: anisomorfía formal
 - Variación en el lexema somático (s)
 - Variación léxica (l)
 - Variación morfológica (m)
 - Variación sintáctica (x)
- Grado 3: isomorfía formal

El grado de analogía formal de los pares fraseológicos interlingüísticos aparece recogido en *Anexo XIII: Clasificación de LVS por niveles de referencia.*

7. DIAGNÓSTICO INICIAL DE PROCESAMIENTO COGNITIVO DE LVS

It's all in the mind.

George Harrison

Con el diagnóstico inicial de procesamiento cognitivo se pretende determinar en qué medida el sistema conceptual del hablante alemán permite a sus usuarios nativos la correcta interpretación y la extracción del significado fraseológico de LVS españolas, o lo que es lo mismo, determinar qué LVS españolas del corpus son, en lo que concierne al significado fraseológico, accesibles para el hablante nativo alemán.

El capítulo se desglosa como sigue: primeramente se presenta la muestra de la población estudiada (§7.1). A continuación se describen la metodología y las pautas de medición adoptadas a lo largo de las entrevistas, así como los criterios de clasificación de resultados (§7.2). Por último, se exponen los resultados obtenidos (§7.3) y, en base a éstos, la clasificación de LVS que conforman el corpus en los diversos niveles de referencia según el MCER (§7.4).

7.1. Participantes

En el diagnóstico de procesamiento cognitivo han intervenido diez sujetos. En la selección de la muestra se han adoptado los siguientes criterios de inclusión:

- ser hablante nativo alemán,
- haber tenido residencia permanente en Alemania y que sus posibles estancias en países de lengua española se deban a motivos de ocio y no superen las tres semanas de duración. Se persigue así evitar las posibles interferencias que los conocimientos de español pudiesen ocasionar en la comprensión de los esquemas cognitivos subyacentes.

Criterios de exclusión:

- ser hablante nativo alemán procedente de un país distinto de Alemania (Austria, Suiza, Liechtenstein, Luxemburgo, etc.). Se persigue así que el corpus recoja LVS del alemán estándar y excluya aquellas pertenecientes a variantes diatópicas;
- haber adquirido una L2, para evitar interferencias interlingüísticas en la comprensión de los esquemas cognitivos subyacentes;
- poseer conocimientos de español u otras lenguas románicas, por el mismo motivo.

Otras características de la muestra de informantes:

- La edad de los sujetos se localiza entre los 25 y los 50 años. Con el amplio espectro de edad se persigue comprobar que las LVS del alemán que integran el corpus están arraigadas en el acervo lingüístico y su uso no está restringido a una determinada generación.
- El nivel educativo de los sujetos se sitúa entre el bachillerato o formación profesional a la educación superior de segundo ciclo.

7.2. Pautas de determinación del procesamiento cognitivo

Para determinar el procesamiento cognitivo de las LVS españolas se han llevado a cabo entrevistas presenciales en los meses de julio a septiembre de 2013 con la muestra de sujetos descrita en §7.1. En esta fase se ha aplicado una metodología cualitativa, en tanto en cuanto las explicaciones y los comentarios de los participantes se han tomado como base para

determinar la naturaleza conceptual de las LVS del español: durante las entrevistas se han asignado a las LVS que conforman el corpus indicadores de accesibilidad al esquema cognitivo subyacente (valor 3-0).

En cada sesión, al participante se le exponían sucesivamente LVS españolas traducidas literalmente al alemán. Las locuciones se presentaban en su forma desarrollada, es decir, a modo de oración ((*Él se mordió la lengua* > **Er biss sich die Zunge*) y descontextualizadas. Mediante la presentación de las LVS insertadas en una oración se pretende exponer al participante a una muestra de lengua real, dado que estas unidades léxicas se adaptan a la situación comunicativa y el hablante no las emplea en su forma de infinitivo. La descontextualización responde al propósito de delimitar en qué medida el hablante nativo alemán puede acceder al esquema cognitivo subyacente de una locución española – y por ende, a su significado fraseológico – sin ayuda de un contexto que pudiese facilitar la comprensión. Se pretende así evitar distractores del procesamiento en las LVS. El participante debía explicar el significado de la LVS y, en función a la explicación ofrecida, la locución recibía un valor del 0 al 3 en la comprensión del esquema subyacente¹³.

- Se ha adjudicado el valor 3 cuando la explicación ofrecida coincidía plenamente con el significado lingüístico de la locución que figura en los catálogos de extracción¹⁴, indicando así que la locución española activa en el informante el mismo esquema cognitivo subyacente que activaría su equivalente fraseológico alemán.

Som	LVS Esp	Exp	Trad Exp	Acc	Observ	LVS E Alm
Lengua	(['alguien']) *morderse* la lengua	sich nicht aussprechen wollen, seine Meinung behalten	no querer expresarse, callarse una opinión	3	---	['jd.']*sich beißen* auf die Zunge

Tabla 14: Ejemplo de entrada (1) en Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento

En ocasiones, al escuchar una locución, el informante mencionaba rápidamente la UF equivalente en alemán, adelantándose a su explicación. En estos casos también se ha otorgado el valor 3 en la comprensión del esquema subyacente¹⁵.

¹³ Cuando la adjudicación de un valor ha fluctuado entre 3-2 y 2-1, se ha pedido al participante que diese ejemplos de contextos en los que emplearía la locución española para poder así asignar el valor más adecuado en cada caso.

¹⁴ Recuérdese §6.1.1. Fuentes de extracción.

¹⁵ En estos casos, en el campo “Explicación participante” se ha registrado “*locución equivalente”.

Som	LVS Esp	Exp	Trad Exp	Acc	Observ	LVS E Alm
Corazón	(['alguien']) *robar-le* el corazón (a 'alguien')	*locución equivalente	---	3	---	['jd.']*erobern* ·jds.· Herz im Sturm

Tabla 15: Ejemplo de entrada (2) en Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento

- Se ha adjudicado el valor 2 cuando la explicación ofrecida coincide con el significado fraseológico de la locución, pero la locución española activa en el participante otros matices adicionales de significado que no están presentes en la UF.

Som	LVS Esp	Exp	Trad Exp	Acc	Observ	LVS E Alm
Mano	(['alguien']) *mancharse * las manos	Eine Arbeit machen wo man sich die Hände schmutzig macht, handwerklich gesehen / etwas unmoralisches oder illegal tun	Hacer un trabajo artesanal donde uno se mancha las manos / hacer algo ilegal o inmoral	2	En LVS alemana literalidad más presente.	['jd.']*sich machen* die ~ Finger / Hände ~ schmutzig

Tabla 16: Ejemplo de entrada (3) en Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento

La aparición de estos matices puede tener diversas causas:

- (1) El hablante realiza una interpretación literal de la locución y a partir de ésta deriva su posible significado fraseológico. Este es el caso de *mancharse las manos*, donde – si bien la unidad léxica posee un significado literal no fraseológico – el participante tiende a asociar la locución a la ejecución de una tarea donde el actante se ensucia literalmente, antes de desembocar en la idea de llevar a cabo una acción inmoral o ilegal.
- (2) El equivalente fraseológico alemán contiene matices de significado que no están presentes en la locución española y el participante transfiere por defecto el significado y los matices de la UF alemana a la UF española. Este es el caso de *hablar con el corazón en la mano*, donde el participante percibe el significado fraseológico ‘sincerarse’ o ‘abrirse a alguien’, pero también otros significados como ‘decir algo de manera directa’ o ‘venerar a alguien’.
- (3) El equivalente fraseológico alemán no contiene matices de significado que sí están presentes en la locución española. Este es el caso de *no gustarle (alguien) un pelo a alguien*, donde el participante se acerca al significado fraseológico ‘no gustarle en absoluto’, el cual posee mayor amplitud que ‘tener un mal concepto de alguien’ y carece del sema ‘desconfianza’.

- (4) Los equivalentes interlingüísticos presentan variaciones mínimas en su significado fraseológico que no afectan a la comprensión, pero ocasionan que el esquema activado por la locución española no sea totalmente idéntico al que se activaría con su correspondiente alemán. Es el caso de *estar de los nervios*, donde se deduce el significado fraseológico ‘estar nervioso o agitado’, sin percibirse tal estado psíquico de forma tan negativa como el expuesto en la locución alemana *jds. Nerven sind zum Zerreißen gespannt* (literal: los nervios de alguien están tensados hasta / (como) para desgarrarse). En esta última, el estado de nerviosismo que se presenta sitúa al sujeto en próximo a la angustia o la ansiedad, similar al de un ataque de nervios.
- (5) Las locuciones españolas contienen estructuras morfosintácticas divergentes respecto de las unidades fraseológicas en lengua alemana y las traducciones al alemán dificultan o alejan al participante de una inferencia correcta del significado fraseológico. Es el caso de construcciones personales como *al pie de la letra* o *por los pelos*.

Asimismo, se ha adjudicado el valor 2 cuando el participante se ha mostrado dubitativo y ha necesitado un lapso de tiempo superior a 15 segundos para formular su explicación del significado de la locución¹⁶.

- Se ha adjudicado el valor 1 cuando la explicación aportada se aproxima al ámbito experiencial en el que inserta la locución pero se aleja del significado fraseológico de ésta o presenta ambigüedades significativas. Es el caso de *estar mal de la cabeza*, donde el participante interpreta que el sujeto es tonto o no demasiado inteligente, focalizándose en las capacidades cognitivas en lugar de su estado psíquico; o *tener cara de pocos amigos*, donde infiere una expresión de tristeza o preocupación del sujeto y no de enfado o irritación.

Som	LVS Esp	Exp	Trad Exp	Acc	Observ	LVS E Alm
Cabeza	(['alguien']) *estar* mal de la cabeza	Nicht so schlau sein, dumm	No ser muy listo, ser tonto	1	Sentido	(['d.']) *haben* einen Dachschaden

Tabla 17: Ejemplo de entrada (4) en Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento

¹⁶ Medición realizada con cronómetro digital.

- Por último, se ha adjudicado el valor 0 en casos de opacidad fraseológica, es decir, cuando el participante no puede descifrar el significado fraseológico de la locución o su interpretación no está relacionada en ningún aspecto con el significado fraseológico de ésta. Por ejemplo, el significado que se le ha atribuido a *dormir a pierna suelta* es antónimo al significado fraseológico que realmente posee la locución. Asimismo, el somatismo *codo* induce a los participantes a pensar que el sujeto de la locución realiza acciones ejerciendo violencia física, como en *hablar por los codos*.

Som	LVS Esp	Exp	Trad Exp	Acc	Observ	LVS E Alm
Pierna	(['alguien']) *dormir* a pierna suelta	Unruhig schlafen	Dormir de forma intranquila	o	Sfras antónimo	['jd.']*schlafen* wie ein Murmeltier

Tabla 18: Ejemplo de entrada (5) en Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento

Tras anotar la interpretación de una locución ofrecida por el hablante nativo y haberle asignado un valor de comprensión (0-3), se le ha presentado al participante el equivalente fraseológico en alemán y se ha preguntado si la imagen mental activada por la locución alemana coincidía con aquella suscitada en un primer momento por la locución española traducida. Este paso ha permitido no sólo comprobar la validez del grado de comprensión asignado previamente a cada locución, sino también verificar que los equivalentes fraseológicos alemanes recopilados en la fase onomasiológica del análisis contrastivo son unidades léxicas de uso actual y frecuente entre los usuarios de la comunidad lingüística germanohablante.

7.3. Resultados

Por motivos de extensión, los resultados del diagnóstico inicial se exponen en el *Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento cognitivo de LVS* y se discuten en §9.2.1. *Observaciones de procesamiento cognitivo*.

7.4. Clasificación de LVS por niveles de referencia

Una vez determinados, por una parte, el grado de similitud formal entre los pares fraseológicos mediante el análisis contrastivo; y por otra, la accesibilidad a la estructura conceptual subyacente de las LVS, se ha procedido a distribuir las LVS que conforman el

corpus en los cuatro primeros niveles del MCER (A1-B2), con vistas a la posterior elaboración de la propuesta didáctica. La asignación de un nivel de pertenencia a cada LVS se ha realizado en función de cuatro criterios:

- 1º. La distribución que realiza el PCIC de los somatismos en los niveles de referencia A1-A2 (2008a [2006]:335) y B1-B2 (2008b [2006]:449). En un primer análisis parece que esta distribución se basa en la frecuencia de uso y en la relevancia de los somatismos en la interacción humana.

A1	pelo, ojo, nariz
A2	cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie, oído, muela, garganta, estómago, espalda
B1	músculo, hueso, piel, corazón, pulmón, cuello, hombros, pecho, cintura, barriga, rodilla, tobillo, codo, muñeca
B2	frente, mejilla, barbilla, ceja, pestaña, cana, uña, cerebro, hígado, riñón, intestino, esqueleto, columna, costilla, nervio, arteria, tendón

Tabla 19: Distribución de lexemas somáticos por nivel según el PCIC (2008)

Aunque si bien es cierto que todos estos órganos y extremidades desempeñan un papel vital en la fisiología orgánica, algunas partes del cuerpo están intrínsecamente vinculadas a funciones prominentes en la actividad humana (por ejemplo, la cabeza como centro de actividad intelectual y pensamiento) y se sitúan en el primer plano del *input* senso-perceptual (una mano es más perceptible que una oreja o un órgano interno). Por este motivo el estudiante de cualquier lengua extranjera se familiariza primeramente con los segmentos corporales más relevantes y prominentes (la cabeza, los brazos, las piernas, etc.), que posteriormente disecciona y etiqueta léxicamente (el brazo → la muñeca, el antebrazo, el codo, el hombro, etc.), y por último profundiza y se aleja gradualmente de lo literal y lo perceptible (el antebrazo → el cúbito, el radio, etc.). Ahora bien, que esta progresión en el aprendizaje de léxico somático sea gradual y cognitivamente lógica no implica que, por ejemplo, en el nivel A1 deban introducirse exclusivamente aquellas LVS del corpus que contengan los somatismos *pelo*, *ojo* o *nariz*; o que algunas locuciones con los somatismos *corazón* o *nervio* no

puedan introducirse en los niveles iniciales¹⁷. De ahí que se hayan aplicado sucesivamente los otros tres criterios.

- 2º. La composición léxica de la locución española: se ha tenido en cuenta que el léxico del que se compone la locución se inscriba en el mismo nivel del somatismo (*abrir bien los ojos* → A1 vs. *salírsele a alguien los ojos de las órbitas* → B1).
- 3º. La composición morfosintáctica de la locución: se han desplazado al nivel A2 aquellas LVS compuestas por verbos pronominales que inicialmente - en función del primer y segundo criterio - se habían insertado en el nivel A1. La composición morfosintáctica de la LVS ha de estar en consonancia con el nivel donde se inscribe el somatismo, dado que el estudiante no puede producir locuciones que recojan fenómenos gramaticales que le son desconocidos (*cerrársele a alguien los ojos* → A2, ya que los verbos reflexivos y aquellos que requieren objeto indirecto no se aprenden en el nivel A1).
- 4º. El grado de analogía formal del par fraseológico (*perder los nervios* – *die Nerven verlieren* → grado 3: A2).
- 5º. El valor de comprensión del esquema cognitivo subyacente (*estar con un pie en el aire* → valor 0: A2).

Esta clasificación de LVS está orientada a la confección de la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje (§8) y se encuentra recogida en *Anexo XIII: Clasificación de LVS por niveles de referencia*.

¹⁷ Recuérdese que locuciones como *romperle el corazón a alguien* o *perder los nervios* presentan un grado 3 de analogía formal (isomorfía morfosintáctica, léxica y fraseológica del par fraseológico interlingüístico).

8. PROPUESTA DIDÁCTICA

Nur das Denken, das wir leben, hat einen Wert.

Hermann Hesse

En el presente capítulo se recoge la confección de una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de LVS que, partiendo de los resultados del corpus fraseológico de LVS español-alemán y del diagnóstico inicial de procesamiento cognitivo de LVS, y cimentada en los principios generales del aprendizaje y los fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de léxico y fraseología, permita comprobar las hipótesis de investigación formuladas al comienzo de la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL.

El capítulo se desglosa como sigue: en primer lugar, se describe la muestra de participantes involucrados en la fase experimental de la propuesta didáctica (§8.1). A continuación, se exponen los parámetros adoptados en el diseño de las pruebas, es decir, el pretest, el posttest y el segundo posttest (§8.2). Seguidamente, se presentan los fundamentos teóricos en los que se basa la propuesta didáctica, así como el enfoque, los procedimientos y las estrategias adoptadas en el aula y los materiales que se han confeccionado para la instrucción (§8.3). Posteriormente, se dedica un apartado a la puesta en práctica de las pruebas y el transcurso de la instrucción (§8.4). Sucesivamente se explican los tipos de medición que se han realizado en las tareas de producción de LVS (§8.5). Por último, se presentan los resultados que los seis grupos de sujetos han obtenido en las pruebas (§8.6) y se describen los criterios adoptados en la presentación de las tablas de resultados anexadas (§8.7).

8.1. Participantes

En la implementación de la propuesta didáctica han participado 110 alumnos nativos alemanes del centro educativo Stadtteilschule Niendorf en Hamburgo que cursan español como LE y se encuentran en los niveles de competencia lingüística acceso (A1) y plataforma (A2), repartidos en tres GE (un grupo de nivel A1 y dos grupos de nivel A2) y sus tres respectivos GC.

Prevía implementación didáctica, ambos grupos (experimental y de control) del nivel A1 (curso 11º), A2-10 (curso 10º) y A2-13 (curso 13º) habían cursado, respectivamente, 5, 32 y 23 meses de español como LE en la Stadtteilschule Niendorf de Hamburgo, con cuatro horas de clase semanales¹⁸.

	Grupos experimentales (GE)	Grupos de control (GC)	Total
A1	11º curso¹⁹ (Ve) 5 meses 24 alumnos Edad: 16-17 años	11º curso (You) 5 meses 26 alumnos Edad: 16-17 años	50 sujetos
A2-10	10º curso²⁰ (Ve) 32 meses 15 alumnos Edad: 15-16 años	10º curso (Ths) 32 meses 14 alumnos Edad: 15-16 años	+ 29 sujetos
A2-13	13º curso²¹ (Ve) 23 meses 15 alumnos Edad: 18-19 años	13º curso (Ths) 23 meses 16 alumnos Edad: 18-19 años	+ 31 sujetos
Total	54 sujetos en los grupos experimentales +	56 sujetos en los grupos de control	= = 110 sujetos

Tabla 20: Datos generales de los grupos participantes en la implementación de la propuesta didáctica

Se trata, pues, de un cuasi-experimento longitudinal, dado que se han tomado los grupos intactos que conforman los cursos de español en el centro educativo y se ha medido la evolución de los participantes en lo relativo a sus niveles de comprensión y de producción de LVS al comienzo y al término de la instrucción.

¹⁸ Del año escolar se han excluido las 18 semanas anuales correspondientes a vacaciones, festivos, semanas de proyectos, viajes escolares u otro tipo de eventos en los que cesa temporalmente la actividad escolar.

¹⁹ Primer curso de la *Oberstufe* o educación avanzada, equivalente a 1º de Bachillerato.

²⁰ Último curso de la *Mittelstufe* o educación secundaria, equivalente a 4º de E.S.O.

²¹ Último curso de la *Oberstufe* o educación avanzada, equivalente al último curso de Bachillerato.

Las posibles amenazas a la validez de la investigación se han neutralizado mediante la inserción de los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión

- Ser hablante nativo alemán, dado que el público al que va dirigido la propuesta didáctica es de L1 alemán.
- Haber cursado español como LE exclusivamente en el centro educativo señalado. Se persigue así eliminar amenazas a la validez interna de los resultados relacionadas con la selección diferencial de sujetos, es decir, diferencias sistemáticas que podrían producirse entre los GE y GC al haber aprendido sus participantes la LE en otros centros.

Otras amenazas a la validez interna, tales como la historia y la maduración de los sujetos, se han neutralizado con la inclusión de un GC en cada uno de los tres cursos (A1, A2-10 y A2-13).

- Criterios de exclusión

- Poseer conocimientos de otra LE románica diferente al español o haber adquirido una L2 de cualquier familia lingüística. Se pretende así garantizar la validez externa de los resultados mediante la representatividad de la muestra de población seleccionada.
- Se han excluido de la medición de resultados aquellos sujetos que no han estado presentes en todas las fases de la implementación de la propuesta didáctica, a saber, el pretest, la instrucción, el posttest; y, en el caso del GE y del GC del nivel A1, también el posttest II. Se persigue así eliminar los sesgos derivados de la mortandad experimental.

- Medidas adicionales adoptadas para garantizar la validez de la investigación

- En los seis grupos de sujetos la implementación de la propuesta didáctica se ha trasladado al aula de ELE como unidad perteneciente al currículo de estudios. No se ha informado a los sujetos de su participación en una investigación para evitar amenazas a la validez externa derivadas de la reacción a la situación experimental. Con el mismo objeto, la evaluación realizada es de carácter reactivo, es decir, no se ha informado a los sujetos de que su rendimiento en el pretest y el posttest estaba sujeto a medición.

- Desde un principio nos propusimos conformar una muestra compuesta por al menos 100 sujetos para aumentar la potencia estadística de los resultados.

8.2. Diseño de pruebas

En este apartado se recogen los parámetros adoptados en el diseño del pretest, del posttest y del posttest II.

8.2.1. Pretest

En este epígrafe se presentan las LVS seleccionadas para el pretest y la posterior instrucción de los niveles A1 y A2, así como el diseño de la prueba y su justificación.

8.2.1.1. Selección de LVS

Para el pretest del nivel A1 y la posterior instrucción se han seleccionado del corpus fraseológico 16 LVS para las tareas de comprensión y 6 LVS para la tarea de producción²².

- Entre las 16 LVS de las tareas de comprensión se encuentran:
 - 4 LVS con valor 3 y grado de analogía formal 3 (V3G3)
 - 4 LVS con valor 3 y grado de analogía formal 1 (V3G1)
 - 4 LVS con valor 3 y grado de analogía formal 2 (V3G2)
 - 4 LVS con valor 0 y grado de analogía formal 2 (V0G2)
- Entre las 6 LVS de la tarea de producción se encuentran:
 - 2 LVS con valor 3 y grado de analogía formal 3 (V3G3)
 - 1 LVS con valor 2 y grado de analogía formal 2 (V2G2)
 - 1 LVS con valor 1 y grado de analogía formal 2 (V1G2)
 - 1 LVS con valor 1 y grado de analogía formal 1 (V1G1)
 - 1 LVS con valor 0 y grado de analogía formal 1 (V0G1)

Para el pretest del nivel A2 y la posterior instrucción se han seleccionado 24 LVS para las tareas de comprensión y 9 LVS para la tarea de producción²³.

²² Véase Anexo XIV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A1.

²³ Véase Anexo XV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A2.

- Entre las 24 LVS de las tareas de comprensión se encuentran:
 - 4 LVS con valor 3 y grado de analogía formal 3 (V3G3)
 - 4 LVS con valor 3 y grado de analogía formal 2 (V3G2)
 - 4 LVS con valor 3 y grado de analogía formal 1 (V3G1)
 - 3 LVS con valor 3 y grado de analogía formal 2 (V3G2)
 - 3 LVS con valor 2 y grado de analogía formal 2 (V2G2)
 - 3 LVS con valor 1 y grado de analogía formal 2 (V1G2)
 - 3 LVS con valor 0 y grado de analogía formal 2 (V0G2)
- Entre las 9 LVS de la tarea de producción se encuentran:
 - 3 LVS con valor 3 y grado de analogía formal 3 (V3G3)
 - 3 LVS con valor 2 y grado de analogía formal 2 (V2G2)
 - 3 LVS con valor 0 y grado de analogía formal 1 (V0G1)

Así pues, en ambos niveles se han seleccionado LVS de diferentes valores, grados y composición morfosintagmática para recopilar un amplio espectro de información sobre cómo los hablantes nativos de alemán perciben y manipulan las LVS españolas. El análisis de resultados permitirá descifrar qué elementos favorecen u obstaculizan la comprensión y la producción de LVS, y en última instancia, si es la analogía formal de los pares fraseológicos o la accesibilidad al esquema cognitivo de una LVS el elemento crucial en la comprensión y la producción de estas unidades.

8.2.1.2. Diseño

Con el diseño del pretest se persigue medir los niveles de comprensión y de producción de LVS previa instrucción, con objeto de determinar, por una parte, los factores inherentes a las LVS que influyen en la comprensión y la producción (H₁-H₅); y por otra, el estadio de conocimiento lingüístico en el que se encuentran los informantes de los GE y sus respectivos GC para contrastarlo con el estadio alcanzado tras la instrucción (H₆-H₈). El pretest de ambos niveles (A1 y A2) se componen de cuatro bloques²⁴:

- Un texto con LVS en el que los informantes han de identificar aquellos sintagmas que comprenden y aquellos que no. De esta manera se pretende verificar si el nivel de comprensión de LVS aisladas es mayor que el nivel de comprensión de LVS

²⁴ Véase *Anexo XVII: Pretest A1* y *Anexo XVIII: Pretest A2*.

insertadas en un discurso cuando el informante no tiene constancia de la posible existencia de UFs en dicho discurso y su naturaleza (H₃).

- Oraciones descontextualizadas que contienen una LVS, cuyo significado los informantes han de explicar en alemán. Por ejemplo:

1.	Mi amiga está perdiendo la cabeza . <i>Perder la cabeza</i> bedeutet
<hr/>	
2.	Anda con ojo en el concierto. <i>Andar con ojo</i> bedeutet
<hr/>	

Gráfico 47: Ejemplo de entrada en pretest (comprensión)

Con este segundo bloque se pretende determinar, por una parte, cuáles son los valores de comprensión de LVS en ausencia de contexto, para contrastarlos posteriormente con los valores de comprensión de LVS contextualizadas (H₄); por otra parte, en qué medida los diversos grados de analogía formal (H₁) y los diferentes valores de acceso al esquema cognitivo subyacente (H₂) influyen en la comprensión de LVS. Los resultados de este segundo bloque sirven de base estadística para contrastar la diferencia en las puntuaciones de comprensión respecto del postest.

- El mismo texto del primer bloque con las mismas LVS, esta vez marcadas en negrita, acompañado por una tabla en la que el informante ha de anotar el significado de cada LVS, así como aclarar qué mecanismos le conducen a esa interpretación del significado fraseológico o qué elementos obstaculizan la comprensión de la LVS.

Se pretende así, contrastando los resultados de los bloques 2 y 3, comprobar si los niveles de comprensión de LVS contextualizadas son mayores que los niveles de comprensión de LVS en ausencia de contexto (H₄).

Asimismo, los testimonios ofrecidos por los informantes servirán para clarificar qué mecanismos conducen al hablante nativo alemán a la interpretación de las diversas LVS y qué elementos pueden obstaculizarla comprensión. Estos datos permitirán realizar posibles redistribuciones necesarias de las LVS que integran el corpus

fraseológico en lo relativo al valor de comprensión del esquema cognitivo subyacente (valores 3-0)²⁵.

- Oraciones descontextualizadas en alemán que contienen LVS, las cuales están destacadas tipográficamente mediante subrayado. En este bloque los informantes han de transferir el significado de los sintagmas subrayados al español, por ejemplo:

1. Wenn ich mich in einer Fremdsprache nicht verständigen kann, dann <u>rede ich mit den Händen</u> . _____ _____
--

Gráfico 48: Ejemplo de entrada en pretest (producción)

El objetivo de este último bloque es comprobar en qué medida los diversos grados de analogía formal entre pares fraseológicos favorecen u obstaculizan la producción de LVS aún desconocidas (H₅), así como determinar los niveles de producción de LVS previa instrucción en ambos grupos para contrastarlos más tarde con los niveles de producción alcanzados en el postest.

8.2.2. Postest

En este epígrafe se presentan las LVS seleccionadas para el postest en ambos niveles, así como el diseño de la prueba y su justificación.

8.2.2.1. Selección de LVS

El objetivo principal del postest es medir los niveles de comprensión y de producción de LVS alcanzados en los GE y GC en ambos niveles. Por lo tanto, el postest consta de las LVS que han formado parte del pretest y de la instrucción en cada nivel, a saber:

- Nivel A1: 16 LVS de comprensión y 6 LVS de producción²⁶.
- Nivel A2: 24 LVS de comprensión y 9 LVS de producción²⁷.

²⁵ Bien puede ocurrir que LVS que han alcanzado altos valores de comprensión en el diagnóstico de procesamiento cuenten con otros elementos que dificulten o imposibiliten la comprensión de LVS en español, por ejemplo, el desconocimiento de lexemas puntuales que actúan como base (Langacker, 1987) del significado fraseológico en una LVS.

²⁶ Véase Anexo XIV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A1.

²⁷ Véase Anexo XV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A2.

Asimismo, el apartado de producción de LVS del posttest sirve como base del análisis de errores que permite dilucidar cuáles son los errores recurrentes y estipular sus causas²⁸.

8.2.2.2. Diseño

El posttest de ambos niveles (A1 y A2) se compone de dos secciones²⁹:

- La primera sección está destinada a la medición de los niveles alcanzados en la comprensión de LVS. Para ello, los informantes han de explicar en alemán el significado de oraciones descontextualizadas que contienen una LVS, por ejemplo:

¿Qué significan las expresiones **en negrita**? Explícalo en alemán.

1. Yo no **me rompo la cabeza** con ese tema. *Romperse la cabeza* bedeutet

2. Juan siempre **me vuelve la espalda**. *Volverle la espalda a alguien* bedeutet

Gráfico 49: Ejemplo de entrada en posttest (comprensión)

Los resultados extraídos permitirán contrastar los niveles de comprensión alcanzados por los informantes de los GE y de sus respectivos GC (H₆), así como la diferencia de puntuaciones alcanzadas por los participantes de ambos grupos respecto del pretest.

- La segunda sección del posttest determina los niveles alcanzados en la producción de LVS. Para ello, los informantes han de reformular una oración dada de manera que la oración resultante contenga una LVS y se mantenga el significado de la oración inicial. Esta sección permite determinar si los informantes de los GE han alcanzado mayores niveles de producción que los informantes de los GC (H₇). Asimismo, los resultados permitirán comprobar si el grado de analogía formal de los pares fraseológicos influye en la producción de LVS (H₉), así como establecer si la cantidad y el tipo de requerimientos de adaptación al discurso resultan determinantes en la producción exitosa de LVS (H₁₀).

²⁸ El análisis de errores de producción se expone en §9.2.4. *Observaciones de producción tras la instrucción*.

²⁹ Véase *Anexo XXVII: Posttest A1* y *Anexo XXVIII: Posttest A2*.

Conviene aclarar que en este segundo bloque del posttest se ha trabajado con dos variables en lo que respecta a la formulación de oraciones, es decir, el apartado de producción de los grupos A1 y A2-10 difiere en su formulación respecto del apartado de producción de los grupos A2-13³⁰:

En el nivel A1 y A2-10 se trabaja desde la L1 de los informantes, presentándoles oraciones descontextualizadas en alemán que contiene una sintagma verbal tipográficamente destacado en negrita, el cual se ha de reformular en español de manera que contenga una LVS y se conserve el significado del sintagma inicial en alemán.

<p>4. Du bist schon wieder pleite? Du gibst viel Geld aus / Du verschwendest das Geld.</p> <p>- ¿Otra vez estás sin dinero? _____.</p> <p>5. Der Chef will gar nichts davon wissen. Er stellt sich unwissend / er kümmert sich nicht darum.</p> <p>- El jefe no quiere saber nada del tema. Él _____.</p>

Gráfico 50: Ejemplo de entrada en posttest (producción, A1 y A2-10)

En el nivel A2-13 se trabaja desde la LE, presentándoles oraciones descontextualizadas en español con un sintagma destacado en negrita que han de reformular de forma que contenga una LVS y se conserve el significado del sintagma inicial.

<p>4. ¿Otra vez quieres un préstamo? Si es que gastas mucho dinero.</p> <p>_____</p> <p>5. El jefe no quiere saber nada del tema. Se desentiende del asunto / Ignora su responsabilidad en el asunto.</p> <p>_____</p>
--

Gráfico 51: Ejemplo de entrada en posttest (producción, A2-13)

³⁰ Véase Anexo XXIX: Posttest A2, Formulario de producción específico del nivel A2-13.

Con esta doble formulación se pretende tomar en consideración las características de los grupos involucrados en esta fase de la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL. Los grupos del nivel A2-13 o bachillerato trabajan desde la LE dados el desarrollo cognitivo y el estadio de interlengua de los alumnos, aspectos en los que se encuentran más avanzados que los participantes de los niveles A2-10 y A1 por motivos de edad, nivel de formación y destreza en el uso de técnicas de trabajo.

8.2.3. Postest II

En este epígrafe se presentan las LVS seleccionadas para el segundo postest en el nivel A1, así como el diseño de la prueba y su justificación. Téngase en cuenta que el segundo postest sólo se realizó en el nivel A1. En los cursos de nivel A2 la ejecución de esta segunda prueba no fue posible por motivos de recortes de horas lectivas al término del curso escolar.

8.2.3.1. Selección de LVS

El objetivo del segundo postest es determinar los niveles de comprensión y de producción de LVS en el GE y el GC al cabo de cuatro semanas respecto del primer postest (H₈). Por lo tanto, el segundo postest consta de las mismas LVS que han formado parte del pretest, la instrucción y el primer postest; a saber, 16 LVS de comprensión y 6 LVS de producción³¹. Asimismo, los resultados del apartado de producción de LVS del segundo postest permiten establecer cuáles de los errores producidos en el postest se mantienen, desaparecen o se agravan.

8.2.3.2. Diseño

En el segundo postest del nivel A1 se ha mantenido el diseño del primer postest de manera íntegra, es decir, los informantes han repetido el postest inicial pasadas cuatro semanas de la realización de éste.

La conservación del diseño empleado en el primer postest responde al propósito de evitar distractores en la lectura de resultados, en tanto en cuanto una nueva formulación de los fragmentos de lengua puede – en los casos de producción – dar lugar a respuestas diferentes en los informantes. Respecto de esta decisión metodológica podría objetarse el posible riesgo

³¹ Véase *Anexo XIV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A1*.

de que los informantes interioricen el formato de la prueba. No obstante, el lapso de tiempo transcurrido entre el primer y el segundo posttest cuenta con la amplitud necesaria como para eliminar este supuesto riesgo.

8.3. Diseño de materiales de instrucción

En este epígrafe se exponen los fundamentos teóricos en los que se cimienta la propuesta didáctica de los GE, así como la línea metodológica adoptada en la instrucción de los GE y sus respectivos GC. Por último, se presentan los materiales confeccionados para la instrucción en el aula.

8.3.1. Fundamentos teóricos

La instrucción de los GE se basa en los principios teóricos y las propuestas de actuación expuestas a lo largo del ESTADO DE LA CUESTIÓN, a saber:

- Fundamentos teóricos relacionados con la unidad fraseológica (Capítulo 1)
 - Las LVS presentan idiomaticidad, fijación y lexicalización, si bien estas propiedades están sometidas a gradación (Corpas Pastor, 1996).
 - Las LVS españolas y alemanas presentan sinonimia interlingual estructural, ideográfica y/o funcional (Larreta Zulategui, 2001).
 - Desde el punto de vista sintáctico-funcional, las LVS desempeñan la categoría de sintagma verbal. Desde el punto de vista semántico-funcional, las LVS expresan emociones y procesos interiores. Desde el punto de vista paradigmático, las LVS con el mismo somatismo comparten rasgos tipológicos (Mellado Blanco, 2004).
 - La base semántica de la LVS – generalmente un sustantivo – despliega el significado total de la locución (Olza Moreno, 2011).

- Fundamentos teóricos relacionados con la construcción del significado (Capítulo 3)
 - Las LVS son símbolos lingüísticos (Evans y Green, 2011 [2006]) cuya estructura conceptual está en gran medida determinada por la corporalización humana (Johnson, 1987; Langacker, 1987; Mandler, 2004).
 - Dado que los mecanismos de aprehensión de la realidad, de generalización y de conceptualización son inherentes al ser humano (Cuenca y Hilferty, 2007 [1999]), las categorías conceptuales presentan unas bases comunes a la especie humana (Rosch, 1978). Por tanto, cabe encontrar paralelismos interlingüísticos en la estructura formal y conceptual de las LVS.
 - En las LVS el cuerpo actúa como base (Langacker, 1987) y los atributos del lexema somático se proyectan al dominio destino, dando lugar a expresiones metafóricas lexicalizadas (Lakoff y Johnson, 2003 [1980]).
 - El significado lingüístico de una LVS se construye mediante la activación de marcos semánticos (Fillmore, 1982), la conexión y la fusión de espacios mentales mediante proyecciones (Fauconnier, 1994 y 2003 [1997]), el acceso al conocimiento enciclopédico y el empleo de estrategias de inferencia (Sweetser, 1999).
- Fundamentos teóricos relacionados con el aprendizaje de léxico y fraseología (Capítulo 4)
 - Necesidad de tener en cuenta las diversas facetas de la unidad léxica (sinonimia, registro, etc.) al presentarlas en el aula (Richards, 1976; Gairns y Redman, 1986) y de entender el proceso de aprendizaje de léxico como un proceso de construcción de redes en el que las informaciones asociadas a cada ítem léxico se interconectan entre sí (Aitchison, 2003 [1987]; Luque Durán, 1998; Baralo Ottonello, 2005 y 2007).
 - Necesidad de resaltar las variaciones léxicas y/o restricciones combinatorias a las que están sometidas algunas LVS (García-Page, 1995).
 - Importancia de presentar las LVS en contexto, así como en su forma abstraída (Vigara Tauste, 1996; Morvay, 1997).

- Beneficios de despertar en el discente la conciencia fraseológica en su L1 (Lewis, 1997) y de explotar el léxico compartido entre la L1 del discente y la LE (Ainciburu, 2008 y 2011).
- Beneficios de activar las metáforas conceptuales y explotar la función icónica en el aprendizaje de fraseología, dado que muchos significados idiomáticos tienen un alto nivel de motivación (Forment Fernández, 1998; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008).

8.3.2. Instrucción didáctica: enfoque y metodología

La instrucción en el aula de ELE de los seis grupos³² que componen la muestra de participantes se rige por los principios constructivistas de intervención didáctica:

- Todo aprendizaje supone un *proceso de construcción mental* del sujeto que aprende. El conocimiento no se recibe pasivamente: se construye.
- Lenguaje y pensamiento están estrechamente relacionados: toda actividad lingüística perceptible (*lenguaje exterior*) implica la activación de procesos cognitivos superiores del pensamiento (*lenguaje interior*).
- Los aprendizajes han de ser *significativos* (basados en la comprensión), y *funcionales* (que sean útiles para quien aprende).
- El aprendizaje supone la reconstrucción de *conocimientos previos* del individuo para dar cabida al conocimiento nuevo [...].
- El aprendizaje constructivo no sólo conlleva el conocimiento nuevo adquirido, sino también la posibilidad de adquirir y desarrollar una nueva competencia que permita generalizarlo, es decir, aplicarlo a situaciones nuevas. En tal sentido, *promover el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender*, la transferencia y la integración de los aprendizajes es imprescindible.
- El *lenguaje como actividad cognitiva compleja*, esencialmente comunicativa y sociocultural, aconseja favorecer la interacción del aprendiz con el *adulto-competente* (profesor y compañeros); así como la *mediación docente en la ZDP*³³.
- Favorecer y reforzar la *metacognición* y la autorregulación lenguaje/pensamiento, y los procesos de memorización como base para la consolidación de los aprendizajes.

(Regueiro Rodríguez, 2014a:55-56)

8.3.2.1. Grupos experimentales

Los principios constructivistas de intervención didáctica se han materializado en una metodología comunicativa de orientación inductivo-deductiva: durante la instrucción el discente ha de transformar sus esquemas de conocimiento previos e integrar en ellos el *input*

³² Tres GE y sus respectivos tres GC, véase §8.1. *Participantes*.

³³ Zona de desarrollo próximo.

recibido mediante la observación, el análisis, la abstracción y la generalización, así como trabajar posteriormente en la fijación de tales contenidos mediante la ampliación, la aplicación, la ejemplificación y la verificación; “Ambas fases responden solidariamente a los principios constructivistas de *actividad, autonomía, transferencia, aprendizaje significativo y funcional*” (Regueiro Rodríguez, 2014a:57). El objetivo último de la instrucción es que el sujeto aplique los mecanismos de acceso a la competencia léxica en situaciones comunicativas reales.

Asimismo, en la planificación didáctica y la elaboración de materiales se ha prestado especial atención a la heterogeneidad de los participantes y, por ende, a la necesidad de ofrecer un amplio espectro de vías de construcción lingüística que conduzcan al objetivo último de la resolución de problemas en situaciones comunicativas reales. La individualización se ha plasmado en tareas de trabajo en estaciones basadas en la noción de inteligencias múltiples (Gardner, 1993), la taxonomía de Bloom (1969 [1956]) revisada por Wendell Holmes en sus tres niveles del intelecto y la combinación que Fogarty (2009 [2001]) realiza de las ocho inteligencias y los tres niveles de pensamiento. Se pretende así que cada sujeto del grupo se aproxime al mismo objeto de conocimiento en consonancia con sus intereses y sus aptitudes, potenciando así el efecto del aprendizaje.

Por último, en la planificación didáctica con vistas a la instrucción en el aula se han tenido presentes los doce principios de Caine y Caine (1994 [1991])³⁴, a saber: (1) los retos fomentan el aprendizaje, mientras que la presencia de amenaza lo cohibe; (2) las emociones desempeñan un papel clave en el desarrollo de patrones cognitivos; (3) el aprendizaje requiere tanto atención focalizada como atención periférica; (4) el cerebro posee dos sistemas memorísticos, que trabajan de manera sincronizada; (5) el cerebro procesa el *input* de manera segmentada y holística al mismo tiempo; (6) tanto el cuerpo como la mente están involucrados por igual en el proceso de aprendizaje; (7) el cerebro actúa como un procesador en paralelo; (8) el aprendizaje se gesta en contextos naturales y sociales; (9) cada cerebro es único; (10) la búsqueda de significado es innata; (11) la construcción de significado tiene lugar mediante el trazado de mapas mentales y (12) en el aprendizaje tienen lugar procesos conscientes e inconscientes.

³⁴ Síntesis de los principios expuestos en §4.2.5. *Principios de Caine y Caine*.

8.3.2.2. Grupos de control

La instrucción de los tres GC también se rige por los principios constructivistas, si bien obvia los fundamentos teóricos cognitivos, fraseológicos y de aprendizaje que se han tomado como punto de partida para la concepción de la instrucción de los GE. Asimismo, la instrucción ofrecida en los GC no tiene en cuenta la diversidad del alumnado en cuanto a los canales de aprendizaje, las aptitudes, los intereses individuales de los participantes.

8.3.3. Materiales

En lo sucesivo se presentan los materiales elaborados para la instrucción de LVS así como las diversas fases de trabajo que tienen lugar en el aula.

8.3.3.1. Grupos experimentales

Los fundamentos teóricos (§8.3.1) y el enfoque y la metodología (§8.3.2) expuestos anteriormente se han materializado en un cuaderno de trabajo para los GE, de nombre *Unidad de locuciones somáticas*. Dicha unidad de locuciones somáticas consta de cuatro fases, tanto en el nivel A1 como en el nivel A2, a saber:

- La fase 0, o de introducción, en la que el estudiante ha de fijar las partes del cuerpo u órganos que aparecen en un dibujo. Esta fase previa es necesaria para reactivar el léxico somático, así como para proporcionar al estudiante un punto de referencia del marco semántico sobre el que se va a construir la competencia léxica fraseológica.
- La fase 1, o de inducción, en la que el estudiante ha de descubrir las LVS mediante diversas tareas: (1) identificación de LVS de un discurso escrito, (2) extracción y delimitación de la forma aislada de cada LVS, (3) búsqueda del significado fraseológico de cada LVS y por último (4) búsqueda del compañero fraseológico alemán de cada LVS.
- La fase 2, o de deducción, en la que los estudiantes, según sus aptitudes e intereses, eligen estaciones de aprendizaje^{35,36} y crean productos que exponen al resto del grupo³⁷.

³⁵ Véase Anexo XXII: Láminas ilustrativas del trabajo en estaciones.

Las opciones disponibles son: estación visual-espacial, estación lingüística, estación corporal, estación musical, estación naturalista o estación lógico-matemática (Gardner, 1993)³⁸. Asimismo, se han aplicado los descriptores de Fogarty (2009 [2001]) en la formulación de tareas propuestas en las estaciones³⁹.

El trabajo en estaciones permite, en primer lugar, que los estudiantes manipulen las LVS empleando diferentes canales de aprendizaje (visual, verbal, motor, auditivo, etc.). En segundo lugar, durante la exposición de productos creados tiene lugar una transferencia del rol de profesor al estudiante, el cual afianza así los contenidos previamente trabajados. Por último, el intercambio de productos promueve el componente social y amplía y refuerza la red cognitiva de los participantes, en tanto en cuanto éstos descubren otras posibilidades de aplicación de las LVS.

- Fase 3, o de consolidación, que tiene como objetivo la fijación de la estructura interna de las LVS mediante ejercicios de diversa tipología: selección del verbo de una LVS, selección del significado fraseológico de una LVS, sustitución de un sintagma por una LVS, selección del somatismo de una LVS, formulación de una LVS según un contexto o una imagen determinada, etc. En la confección de ejercicios de consolidación se han tomado como referencia las tipologías recogidas en manuales de aprendizaje de fraseología como *Hablar por los codos: frases para un español cotidiano* (Vranic, 2004) y *Das A und O: Deutsche Redewendungen* (Ullmann y Ampié Loría, 2014).

Además del cuaderno de trabajo (*Unidades de locuciones somáticas*), durante la instrucción los participantes de los GE disponen de los siguientes materiales⁴⁰:

³⁶ Las estaciones de aprendizaje (Lange, 2004) son un método de enseñanza-aprendizaje en el cual se presenta a los alumnos la oferta completa de actividades que conforman una unidad didáctica y cuyo objetivo principal es que los estudiantes alcancen los objetivos de la unidad mediante la elección de diversas actividades que les permitan construir su propio conocimiento a través de su trabajo, según sus aptitudes, intereses y gustos.

³⁷ Véase *Anexo XXIII: Productos del trabajo en estaciones*.

³⁸ Las inteligencias intrapersonal e interpersonal se trabajan de manera implícita en esta fase, en tanto en cuanto los estudiantes pueden optar por el trabajo individual o en parejas en las diversas estaciones. Asimismo, la inteligencia interpersonal también entra en juego durante el intercambio de productos resultantes del trabajo en estaciones.

³⁹ Por ejemplo, “componer” una canción en la estación musical.

⁴⁰ Véase *Anexo XXI: Materiales de instrucción adicionales en los grupos experimentales*.

- un mural con las partes del cuerpo, que los estudiantes reconstruyen al comienzo de cada clase y que permanece expuesto como ayuda visual durante el transcurso de la instrucción.
- láminas tamaño A4 con la forma aislada de las LVS, que se exponen a modo de solución una vez completados los ejercicios 1 y 2 de la fase 1.

Las láminas sirven de ayuda visual para tematizar la composición interna de cada LVS y las características morfosintácticas de sus componentes. Asimismo, facilitan el anclaje mediante el uso de un color determinado para cada somatismo (por ejemplo, el amarillo oscuro para LVS con el somatismo “cabeza”) y de marcas tipográficas concretas que resaltan las exigencias de adaptación de determinados elementos que componen las LVS (por ejemplo, la marca verde *–se* en los verbos reflexivos indica la necesidad de insertar el pronombre reflexivo correspondiente según el discurso).

- tarjetas de LVS con sus correspondientes tarjetas explicativas del significado fraseológico, que los participantes, en grupos, han de conectar. Las tarjetas se reparten una vez concluidos los ejercicios 1 y 2 de la fase 1 y se emplean también en clases posteriores como calentamiento.

En las tarjetas para el nivel A1 la explicación del significado fraseológico se presenta en la L1 y no en la LE. Ésta última se utiliza para la explicación en el nivel A2, dado que el sujeto ya domina un espectro más amplio de vocabulario.

- productos realizados por los propios participantes durante la fase 2 (murales, transparencias, transcripciones de diálogos, representaciones, etc.)
- diapositivas de la historia “La vida en el instituto”.

Durante la instrucción se alterna el trabajo individual, en parejas, en grupos y en pleno, en función de las exigencias de cada fase de trabajo⁴¹.

8.3.3.2. Grupo de control

En los GC la instrucción consta de dos fases principales: una fase inductiva en la que los alumnos extraen las LVS del texto inicial⁴², previa introducción de las partes del cuerpo

⁴¹ El transcurso detallado de la instrucción se expone en §8.4.2. *Instrucción*.

necesarias para cada nivel. Tras la extracción, los participantes trabajan de manera individual en la búsqueda del significado fraseológico de las LVS con ayuda de catálogos lexicográficos impresos y digitales. A continuación ha tenido lugar la fase deductiva, en la que los alumnos aplican las LVS en situaciones comunicativas mediante la producción escrita de diálogos y su puesta en común.

8.4. Puesta en práctica

En este apartado se presenta la cronología de los pretests y los postests en los GE y los GC, así como la documentación del transcurso de la instrucción en los GE.

8.4.1. Pretest

El pretest se realizó de manera paralela en el GE y el GC de cada curso, en las fechas 10.12.13 (nivel A1), 09.12.13 (nivel A2, 10º curso) y 08.01.14 (nivel A2, 13º curso).

Antes de comenzar el pretest, los estudiantes llevaron a cabo una recapitulación de las partes del cuerpo humano involucradas en el experimento (*cabeza, ojos, boca y mano* en el nivel A1 y *cabeza, cara, pelo, ojos, boca, lengua, cuello, corazón, brazo, codo, mano, dedo, espalda, pierna, pata, pie y nervios* en el nivel A2) mediante el uso de un mural con una figura humana que debían de recomponer.

Los estudiantes realizaron los bloques 1 y 2 del pretest sin recibir *input* relativo a la naturaleza fraseológica de las unidades léxicas y sin poder volver atrás lo largo del pretest, es decir, podía proseguir con el bloque siguiente cuando habían entregado el bloque anterior.

Entre los bloques 2 y 3 del pretest se realizó un excursio para poner de relieve qué impresiones habían tenido los estudiantes sobre el tipo de unidades léxicas encontradas y cuáles eran los rasgos que habían observado en ellas. Posteriormente se prosiguió con los bloques 3 y 4 del pretest.

Durante el pretest los informantes de los seis grupos cumplieron un formulario con datos acerca de su(s) lengua(s) materna(s), segundas lenguas que puedan haber adquirido

⁴² Se ha empleado el mismo texto que inicia la Fase 1 en los GE A1 y A2. Véase *Anexo XIX: Unidad de locuciones somáticas A1* y *Anexo XX: Unidad de locuciones somáticas A2*.

y otras lenguas extranjeras aprendidas, para así determinar exclusiones de participantes cuya L1 no fuese el alemán, así como otros datos relativos a la L2 o LE que pudiesen alterar las características de la muestra de población.

Por último, resta mencionar que los participantes de los GE realizaron el test de inteligencias múltiples⁴³ (Gardner, 1993) al comienzo del curso escolar 2013/2014, con objeto de determinar los tipos de estrategias que los alumnos emplean en la resolución de problemas.

8.4.2. Instrucción

La instrucción del GE A1 se realizó en la 19ª y 20ª semana del año 2014 durante sus cuatro lecciones semanales de clase; es decir, un total de ocho horas lectivas^{44,45}. El desglose completo de la instrucción se recoge en *Anexo XXIV: Desarrollo de la instrucción, grupo experimental A1*.

La instrucción del GE A2-10 tuvo lugar en la 19ª, 20ª y 21ª semana del año 2014 durante las horas semanales de clase. Este grupo tuvo cinco lecciones dobles, es decir, un total de diez horas lectivas⁴⁶. El desglose de la instrucción puede consultarse en *Anexo XXV: Desarrollo de la instrucción, grupo experimental A2-10*.

La instrucción del GE A2-13 se realizó en la 8ª y 9ª semana del año 2014 durante sus cuatro lecciones semanales de clase; es decir, un total de ocho horas lectivas⁴⁷. Nótese que en el nivel A2-13 la instrucción contó con dos horas lectivas menos que en el nivel A2-10; ya que la extensión de la instrucción viene marcada por la edad y el nivel de escolarización de los participantes. El desglose completo de la instrucción se recoge en *Anexo XXVI: Desarrollo de la instrucción, grupo experimental A2-13*.

La instrucción en los tres GC tuvo lugar de manera paralela a sus respectivos GE, es decir, que los GC tuvieron las mismas horas lectivas de instrucción en las mismas fechas que los GE.

⁴³ Véase *Anexo XVI: MI-Selbsttest*.

⁴⁴ En el sistema escolar de Hamburgo cada hora lectiva consta de 45 minutos.

⁴⁵ Cuatro lecciones dobles los días 5, 6, 12 y 13 de mayo de 2014.

⁴⁶ Cinco lecciones dobles los días 5, 8, 12, 15 y 19 de mayo de 2014.

⁴⁷ Cuatro lecciones dobles los días 19, 20, 26 y 27 de febrero de 2014.

8.4.3. Postest

El postest se realizó de manera simultánea en el GE y el GC de los tres niveles o cursos, a saber:

- A1: martes, 13 de mayo de 2014
- A2-10: lunes, 19 de mayo de 2014
- A2-13: jueves, 27 de febrero de 2014

Para la realización de esta prueba se destinaron los 20 minutos finales de clase del último día de la instrucción. En lo que respecta al transcurso de la prueba, los participantes completaron primero el bloque de producción de LVS y posteriormente el bloque de comprensión. La elección de este orden viene motivada por el mayor esfuerzo cognitivo que supone la producción en la LE frente a la producción en la L1, hecho del cual los estudiantes son conscientes⁴⁸.

Asimismo, recuérdese que en el nivel A2-13 se trabaja desde la LE y los enunciados del bloque de producción se formularon en consecuencia. Dado que la tarea de producción no pretende medir la comprensión de los segmentos lingüísticos sino la producción de LVS, a los alumnos se les permitió consultar con el profesor posibles dudas de vocabulario de las oraciones a reformular para evitar así que el posible desconocimiento de lexías simples obstaculizase la tarea de producción.

8.4.4. Postest II

El segundo postest se tuvo lugar el 10 de junio de 2014 en el GE y el GC del nivel A1⁴⁹, esto es, pasadas cuatro semanas exactas de la realización del primer postest.

⁴⁸ Al término del postest se realizó en cada grupo una breve puesta en común de impresiones surgidas durante la resolución de la tarea. Los participantes estaban de acuerdo en que la tarea de producción resultaba más difícil, dado que debían encontrar un significado fraseológico adecuado para cada contexto y posteriormente formular la LVS española teniendo en cuenta su composición interna, es decir, de qué elementos se compone, cuáles de ellos son inmutables y cuáles tienen que adaptarse a las exigencias del discurso (por ejemplo la conjugación verbal, los pronombres personales, etc).

⁴⁹ Recuérdese que el segundo postest solo tuvo lugar en el GE y el GC del nivel A1.

8.5. Tipos de medición en las tareas de producción

En primer lugar, conviene aclarar que se han realizado dos mediciones de los niveles de producción de LVS en base a los criterios de composición interna de las LVS y de corrección lingüística de las LVS. Para ilustrar la diferencia entre estas dos mediciones, tómese el ejemplo de la LVS *hablar con el corazón en la mano*, incluida en la sección de producción de las pruebas del nivel A1⁵⁰. Producir con éxito el sintagma fraseológico “habla con el corazón en la mano” se considera un acierto de producción tanto en lo relativo a la composición interna como a la corrección lingüística de dicha LVS. Por el contrario, si un sujeto produce el sintagma “*habla con el corazón en el mano” o “*habla con el corazón en las manos”, se considera un acierto de producción en lo que respecta a la composición interna de la LVS, pero un error en la corrección lingüística de dicha LVS. Es decir, los aciertos de producción donde se mide la composición interna de las LVS pueden incluir errores morfosintácticos u ortográficos que no obstaculizarían la comprensión del hablante nativo español en una situación comunicativa.

En segundo lugar, los resultados de producción del postest y del postest II van acompañados de una tabla donde se recogen los tipos de errores cometidos por los informantes en cada LVS. Se trata de un análisis de errores deductivo, dado que éstos han sido catalogados tras una primera corrección de las pruebas de cada nivel. Así pues, se han establecido tres taxonomías diferentes según el tipo de errores encontrados en cada GE y su respectivo GC de cada nivel, es decir, existe una taxonomía para el nivel A1, otra para el nivel A2-10 y otra para el A2-13. Éstas pueden consultarse en *Anexo XXX: Taxonomía de errores (AE)*.

Las taxonomías realizadas diferencian tres aspectos: el plano intralingüístico, el plano interlingüístico y el plano discursivo, que se corresponden respectivamente con los criterios de gramaticalidad vs. agramaticalidad, aceptabilidad vs. inaceptabilidad y adecuación vs. inadecuación. En el plano intralingüístico los errores producidos tienen que ver con la competencia lingüística de la LE y pueden ser léxicos, morfológicos, sintácticos u ortográficos. Los errores intralingüísticos son aquellos producidos por interferencias del alemán, por ejemplo, el realizar traducciones parciales o totales de una LVS. Por último, los errores del plano discursivo tienen que ver con la inadecuación en la situación comunicativa,

⁵⁰ El listado completo de las LVS incluidas en cada nivel puede consultarse en §8.7.1. *Códigos de LVS*.

por ejemplo, en el caso de LVS con diferentes significados fraseológicos que presentan rasgos de homofonía o una composición interna similar.

Resta decir que no todos los errores de producción conllevan la misma gravedad: en ocasiones la agramaticalidad, inaceptabilidad o inadecuación no suponen para el receptor un obstáculo en la comprensión de la LVS y el mensaje del enunciado donde ésta se inserta. Es por esta razón que en los resultados de producción relativos a la corrección se han puntuado como correctas aquellas LVS en las que aparecen los siguientes errores⁵¹:

- Errores intralingüísticos morfológicos de conjugación, donde el informante no selecciona la persona (**vosotros ponemos*), el tiempo (**ayer bebo*) o el modo correcto (**El jefe se lave las manos*); o no se respetan las reglas de combinatoria morfosintáctica (**mi madre va a pierde los nervios*).
- Errores intralingüísticos ortográficos, donde el informante omite o sustituye una o varias letras de un elemento de la LVS (**se leva las manos*).

Se pretende así separar los errores de la producción de LVS de aquellos errores generales de producción lingüística (los que se registran en los segmentos de lengua no fraseológicos). Ambos tipos de errores se producen bien por desconocimiento o escaso dominio de las reglas gramaticales, o bien por lapsus, en el caso de los errores morfológicos y ortográficos respectivamente. El hecho de que un alumno, por ejemplo, no tenga en cuenta en un momento puntual que la construcción de futuro próximo “ir a” requiere un verbo en infinitivo, dando lugar a LVS del tipo **mi madre va a pierde los nervios*, no significa que el sujeto desconozca o sea incapaz de producir la LVS *perder los nervios*.

Asimismo, en los resultados de producción relativos a la composición interna se han puntuado como correctas aquellas LVS en las que aparecen errores discursivos, es decir, en aquellos casos en los que se inserta una LVS para sustituir a otra de significado fraseológico muy similar. Este es el caso de LVS cuyo significado fraseológico está muy próximo, en tanto en cuanto se inscriben en el mismo campo de actuación humana, por ejemplo, *estar mal de la cabeza* vs. *tener pájaros en la cabeza* (facultades mentales y pensamiento) o *tener la lengua muy larga* vs. *hablar por los codos* (acto de hablar y comunicar verbalmente).

⁵¹ Siempre y cuando estos errores no obstaculicen la comprensión o cambien el sentido del enunciado.

Los errores de producción registrados en el posttest de los niveles A1 y A2 se exponen y se discuten en §9.2.4. *Observaciones de producción tras la instrucción*.

8.6. Resultados de las pruebas

En lo sucesivo se exponen los resultados registrados en los tres GE y sus tres respectivos GC en las diversas pruebas. Téngase en cuenta que, por motivos de extensión, en este epígrafe se plasman los aciertos totales de cada informante obtenidos en las diferentes secciones de cada prueba⁵². Tras la exposición de los aciertos – numéricos y porcentuales – de cada informante, se presenta el resumen estadístico descriptivo del grupo de sujetos. En dicha síntesis se han empleado técnicas descriptivas univariantes cuantitativas y cualitativas, a saber, la media (\bar{X}), la varianza (s^2), la desviación estándar (DE), el valor mínimo (min), el valor máximo (max), el primer cuartil (Q_1), el segundo cuartil (Q_2), el tercer cuartil (Q_3), la mediana (Md), la moda (Mo), el rango (R), el rango intercuartil (RIC) y el rango semicuartil (RSC).

8.6.1. Códigos de los informantes

Con objeto de proteger la identidad de los participantes, a los 110 sujetos que conforman la muestra se le ha asignado un código de cinco caracteres. Los dos primeros dígitos se refieren al curso (10º, 11º o 13º curso), seguidos por la letra E (grupo experimental) o C (grupo de control). Los dos últimos dígitos corresponden a cada sujeto dentro de ese grupo de estudiantes. Estos dos últimos dígitos se han asignado por orden alfabético.

⁵² Las tablas detalladas de resultados pueden consultarse en los Anexos XXXI - XLIV. En ellos se recoge el desglose de puntuaciones de cada informante y LVS.

8.6.2. Resultados Pretest A1

A continuación se presentan los aciertos numéricos y porcentuales de cada informante del nivel A1 en las diferentes secciones del pretest. La tarea de comprensión consta de 16 LVS y la tarea de producción comprende 6 LVS⁵³.

Resultados PRETEST A1 Experimental										
	Comprensión (Bloque 1) 16 ítems		Comprensión (Bloque 2) 16 ítems		Comprensión (Bloque 3) 16 ítems		Producción (Corrección) 6 ítems		Producción (Composición) 6 ítems	
11E01	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11E02	2	12.50%	2	12.50%	2	12.50%	0	0%	1	16.67%
11E03	0	0%	0	0%	1	6.25%	0	0%	1	16.67%
11E04	0	0%	0	0%	1	6.25%	0	0%	0	0%
11E05	1	6.25%	1	6.25%	2	12.50%	0	0%	0	0%
11E06	1	6.25%	1	6.25%	2	12.50%	0	0%	1	16.67%
11E07	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11E08	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11E09	0	0%	1	6.25%	4	25.00%	1	16.67%	1	16.67%
11E10	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	16.67%
11E11	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11E12	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11E13	1	6.25%	2	12.50%	4	25.00%	0	0%	1	16.67%
11E14	0	0%	1	6.25%	2	12.50%	1	16.67%	1	16.67%
11E15	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11E16	0	0%	1	6.25%	1	6.25%	0	0%	1	16.67%
11E17	2	12.50%	4	25.00%	4	25.00%	0	0%	0	0%
11E18	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11E19	1	6.25%	1	6.25%	3	18.75%	0	0%	0	0%
11E20	0	0%	1	6.25%	1	6.25%	0	0%	0	0%
11E21	0	0%	1	6.25%	1	6.25%	0	0%	0	0%
11E22	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	16.67%
11E23	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11E24	4	25.00%	5	31.25%	7	43.75%	0	0%	1	16.67%
\bar{X}	0.50	3.13%	0.88	5.47%	1.46	9.11%	0.08	1.39%	0.42	6.94%
s^2	0.96	0.37%	1.68	0.66%	3.30	1.29%	0.08	0.22%	0.25	0.70%
DE	0.98	6.11%	1.30	8.10%	1.82	11.36%	0.28	4.71%	0.50	8.39%
min	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
max	4.00	25.00%	5.00	31.25%	7.00	43.75%	1.00	16.67%	1.00	16.67%
Q ₁	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Q ₂	0	0%	0.50	3.13%	1.00	6.25%	0	0%	0	0%
Q ₃	1.00	6.25%	1.00	6.25%	2.00	12.50%	0	0%	1.00	16.67%
Md	0	0%	0.50	3.13%	1.00	6.25%	0	0%	0	0%
Mo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
R	4.00	25.00%	5.00	31.25%	7.00	43.75%	1.00	16.67%	1.00	16.67%
RIC	1.00	6.25%	1.00	6.25%	2.00	12.50%	0	0%	1.00	16.67%
RSC	0.50	3.13%	0.50	3.13%	1.00	6.25%	0	0%	0.50	8.33%

Tabla 21: Resultados Pretest A1 Experimental

⁵³ Véase Anexo XIV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A1 en la página 434.

Resultados PRETEST A1 Control										
	Comprensión (Bloque 1) 16 ítems		Comprensión (Bloque 2) 16 ítems		Comprensión (Bloque 3) 16 ítems		Producción (Corrección) 6 ítems		Producción (Composición) 6 ítems	
11C01	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11C02	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11C03	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	16.67%
11C04	0	0%	0	0%	1	6.25%	0	0%	1	16.67%
11C05	0	0%	0	0%	1	6.25%	0	0%	1	16.67%
11C06	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11C07	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11C08	1	6.25%	1	6.25%	2	12.50%	1	16.67%	1	16.67%
11C09	0	0%	1	6.25%	2	12.50%	0	0%	1	16.67%
11C10	0	0%	0	0%	1	6.25%	0	0%	1	16.67%
11C11	0	0%	1	6.25%	1	6.25%	0	0%	0	0%
11C12	0	0%	0	0%	2	12.50%	0	0%	0	0%
11C13	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11C14	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	16.67%
11C15	1	6.25%	1	6.25%	1	6.25%	1	16.67%	1	16.67%
11C16	1	6.25%	1	6.25%	0	0%	0	0%	0	0%
11C17	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	16.67%
11C18	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
11C19	0	0%	0	0%	2	12.50%	1	16.67%	1	16.67%
11C20	0	0%	3	18.75%	5	31.25%	1	16.67%	1	16.67%
11C21	0	0%	1	6.25%	1	6.25%	0	0%	1	16.67%
11C22	0	0%	0	0%	1	6.25%	0	0%	1	16.67%
11C23	0	0%	0	0%	1	6.25%	1	16.67%	1	16.67%
11C24	1	6.25%	1	6.25%	2	12.50%	0	0%	1	16.67%
11C25	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	16.67%
11C26	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

\bar{X}	0.15	0.96%	0.38	2.40%	0.88	5.53%	0.19	3.21%	0.62	10.26%
s^2	0.14	0.05%	0.49	0.19%	1.31	0.51%	0.16	0.45%	0.25	0.68%
DE	0.37	2.30%	0.70	4.36%	1.14	7.14%	0.40	6.70%	0.50	8.27%
min	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
max	1.00	6.25%	3.00	18.75%	5.00	31.25%	1.00	16.67%	1.00	16.67%
Q ₁	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Q ₂	0	0%	0	0%	1.00	6.25%	0	0%	1.00	16.67%
Q ₃	0	0%	1.00	6.25%	1.00	6.25%	0	0%	1.00	16.67%
Md	0	0%	0	0%	1.00	6.25%	0	0%	1.00	16.67%
Mo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1.00	16.67%
R	1.00	6.25%	3.00	18.75%	5.00	31.25%	1.00	16.67%	1.00	16.67%
RIC	0	0%	1.00	6.25%	1.00	6.25%	0	0%	1.00	16.67%
RSC	0	0%	0.50	3.13%	0.50	3.13%	0	0%	0.50	8.33%

Tabla 22: Resultados Pretest A1 Control

En ambos grupos se observa un ligero incremento de los aciertos de comprensión en el bloque 2 (LVS aisladas) respecto del bloque 1 (LVS insertadas en un discurso sin que los estudiantes hayan tenido *input* previo). Tras informar a los alumnos de la existencia de elementos fraseológicos en dicho discurso y su naturaleza, los aciertos de comprensión aumentan un 3.64% en el GE y un 3.13% en el GC. En lo que concierne a la producción de LVS previa instrucción, en ambos grupos la media de aciertos es más elevada en la tarea

donde sólo se evalúa la composición interna de las LVS que en la tarea donde, adicionalmente, se exige corrección lingüística.

La tabla detallada de resultados puede consultarse en *Anexo XXXI: Resultados Pretest A1 Experimental* y *Anexo XXXII: Resultados Pretest A1 Control*. En ellos se recogen los resultados de cada informante y LVS, así como el total de cada grupo en cada tarea.

8.6.3. Resultados Pretest A2-10

En este epígrafe se exponen los aciertos de cada informante del nivel A2 (curso 10º) en las diferentes secciones del pretest. La tarea de comprensión consta de 24 LVS y la tarea de producción comprende 9 LVS⁵⁴.

Resultados Pretest A2-10 Experimental										
	Comprensión (Bloque 1) 24 ítems		Comprensión (Bloque 2) 24 ítems		Comprensión (Bloque 3) 24 ítems		Producción (Corrección) 9 ítems		Producción (Composición) 9 ítems	
10E01	2	8.33%	3	12.50%	5	20.83%	0	0%	0	0%
10E02	1	4.17%	3	12.50%	6	25.00%	0	0%	0	0%
10E03	7	29.17%	10	41.67%	10	41.67%	0	0%	1	11.11%
10E04	1	4.17%	2	8.33%	2	8.33%	0	0%	0	0%
10E05	5	20.83%	8	33.33%	6	25.00%	0	0%	1	11.11%
10E06	2	8.33%	3	12.50%	3	12.50%	0	0%	0	0%
10E07	0	0%	1	4.17%	1	4.17%	0	0%	0	0%
10E08	3	12.50%	3	12.50%	4	16.67%	0	0%	0	0%
10E09	3	12.50%	3	12.50%	2	8.33%	0	0%	0	0%
10E10	1	4.17%	2	8.33%	3	12.50%	0	0%	0	0%
10E11	2	8.33%	4	16.67%	3	12.50%	1	11.11%	1	11.11%
10E12	1	4.17%	2	8.33%	3	12.50%	0	0%	0	0%
10E13	7	29.17%	9	37.50%	8	33.33%	0	0%	1	11.11%
10E14	4	16.67%	4	16.67%	5	20.83%	0	0%	0	0%
10E15	2	8.33%	3	12.50%	2	8.33%	0	0%	1	11.11%
\bar{X}	2.73	11.39%	4.00	16.67%	4.20	17.50%	0.07	0.74%	0.33	3.70%
s^2	4.64	0.81%	7.43	1.29%	6.17	1.07%	0.07	0.08%	0.24	0.29%
DE	2.15	8.97%	2.73	11.36%	2.48	10.35%	0.26	2.87%	0.49	5.42%
min	0	0%	1.00	4.17%	1.00	4.17%	0	0%	0	0%
max	7.00	29.17%	10.00	41.67%	10.00	41.67%	1.00	11.11%	1.00	11.11%
Q ₁	1.00	4.17%	2.50	10.42%	2.50	10.42%	0	0%	0	0%
Q ₂	2.00	8.33%	3.00	12.50%	3.00	12.50%	0	0%	0	0%
Q ₃	3.50	14.58%	4.00	16.67%	5.50	22.92%	0	0%	1.00	11.11%
Md	2.00	8.33%	3.00	12.50%	3.00	12.50%	0	0%	0	0%
Mo	2.00	8.33%	3.00	12.50%	3.00	12.50%	0	0%	0	0%
R	7.00	29.17%	9.00	37.50%	9.00	37.50%	1.00	11.11%	1.00	11.11%
RIC	2.50	10.42%	1.50	6.25%	3.00	12.50%	0	0%	1.00	11.11%
RSC	1.25	5.21%	0.75	3.13%	1.50	6.25%	0	0%	0.50	5.56%

Tabla 23: Resultados Pretest A2-10 Experimental

⁵⁴ Véase Anexo XV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A2 en la página 436.

Resultados Pretest A2-10 Control										
	Comprensión (Bloque 1) 24 ítems		Comprensión (Bloque 2) 24 ítems		Comprensión (Bloque 3) 24 ítems		Producción (Corrección) 9 ítems		Producción (Composición) 9 ítems	
10C01	4	16.67%	4	16.67%	6	25.00%	1	11.11%	1	11.11%
10C02	4	16.67%	4	16.67%	8	33.33%	0	0%	0	0%
10C03	0	0%	4	16.67%	4	16.67%	0	0%	0	0%
10C04	6	25.00%	8	33.33%	10	41.67%	0	0%	2	22.22%
10C05	4	16.67%	4	16.67%	4	16.67%	0	0%	0	0%
10C06	2	8.33%	3	12.50%	3	12.50%	0	0%	0	0%
10C07	2	8.33%	4	16.67%	4	16.67%	0	0%	0	0%
10C08	2	8.33%	2	8.33%	3	12.50%	0	0%	0	0%
10C09	0	0%	1	4.17%	1	4.17%	0	0%	0	0%
10C10	4	16.67%	4	16.67%	7	29.17%	0	0%	1	11.11%
10C11	1	4.17%	2	8.33%	7	29.17%	0	0%	2	22.22%
10C12	1	4.17%	1	4.17%	1	4.17%	0	0%	1	11.11%
10C13	0	0%	1	4.17%	1	4.17%	0	0%	0	0%
10C14	0	0%	0	0%	6	25.00%	0	0%	1	11.11%

\bar{X}	2.14	8.93%	3.00	12.50%	4.64	19.35%	0.07	0.79%	0.57	6.35%
s^2	3.55	0.62%	3.86	0.67%	7.23	1.26%	0.07	0.08%	0.53	0.66%
DE	1.88	7.85%	1.96	8.18%	2.69	11.20%	0.26	2.86%	0.73	8.09%
min	0	0%	0	0%	1.00	4.17%	0	0%	0	0%
max	6.00	25.00%	8.00	33.33%	10.00	41.67%	1.00	11.11%	2.00	22.22%
Q ₁	0.50	2.08%	1.50	6.25%	3.00	12.50%	0	0%	0	0%
Q ₂	2.00	8.33%	3.00	12.50%	4.00	16.67%	0	0%	0	0%
Q ₃	4.00	16.67%	4.00	16.67%	6.50	27.08%	0	0%	1.00	11.11%
Md	2.00	8.33%	3.00	12.50%	4.00	16.67%	0	0%	0	0%
Mo	4.00	16.67%	4.00	16.67%	4.00	16.67%	0	0%	0	0%
R	6.00	25.00%	8.00	33.33%	9.00	37.50%	1.00	11.11%	2.00	22.22%
RIC	3.50	14.58%	2.50	10.42%	3.50	14.58%	0	0%	1.00	11.11%
RSC	1.75	7.29%	1.25	5.21%	1.75	7.29%	0	0%	0.50	5.56%

Tabla 24: Resultados Pretest A2-10 Control

En el nivel A2-10 se observa el mismo fenómeno que en el nivel A1 en lo relativo a las puntuaciones de comprensión y de producción de LVS previa instrucción: los informantes registran más aciertos de comprensión en los bloques 2 y 3 ($\bar{x}_{\text{bloque 1}} < \bar{x}_{\text{bloque 2}} < \bar{x}_{\text{bloque 3}}$) y el número de aciertos de producción es más elevado en la tarea de composición interna.

La tabla detallada de resultados puede consultarse en Anexo XXXIII: *Resultados Pretest A2-10 Experimental* y Anexo XXXIV: *Resultados Pretest A2-10 Control*. En ellos se muestran los resultados de cada informante y LVS, así como el total de cada grupo de participantes en cada sección de la prueba.

8.6.4. Resultados Pretest A2-13

A continuación se presentan los aciertos de cada informante del nivel A2 (curso 13º) en las diferentes secciones del pretest. Las tareas de comprensión y de producción constan, respectivamente, de las 24 y las 9 LVS recogidas en el pretest del curso 10^{o55}.

Resultados PRETEST A2-13 Experimental										
	Comprensión (Bloque 1) 24 ítems		Comprensión (Bloque 2) 24 ítems		Comprensión (Bloque 3) 24 ítems		Producción (Corrección) 9 ítems		Producción (Composición) 9 ítems	
13E01	0	0%	3	12.50%	5	20.83%	0	0%	1	11.11%
13E02	2	8.33%	2	8.33%	2	8.33%	0	0%	0	0%
13E03	1	4.17%	2	8.33%	2	8.33%	0	0%	0	0%
13E04	0	0%	4	16.67%	4	16.67%	0	0%	0	0%
13E05	8	33.33%	8	33.33%	11	45.83%	0	0%	0	0%
13E06	0	0%	1	4.17%	4	16.67%	0	0%	1	11.11%
13E07	3	12.50%	3	12.50%	4	16.67%	0	0%	1	11.11%
13E08	2	8.33%	4	16.67%	4	16.67%	0	0%	0	0%
13E09	0	0%	3	12.50%	4	16.67%	0	0%	0	0%
13E10	0	0%	3	12.50%	5	20.83%	0	0%	1	11.11%
13E11	3	12.50%	3	12.50%	3	12.50%	0	0%	0	0%
13E12	12	50.00%	14	58.33%	14	58.33%	0	0%	0	0%
13E13	1	4.17%	3	12.50%	4	16.67%	0	0%	0	0%
13E14	1	4.17%	2	8.33%	3	12.50%	0	0%	0	0%
13E15	9	37.50%	9	37.50%	12	50.00%	0	0%	1	11.11%
\bar{X}	2.80	11.67%	4.27	17.78%	5.40	22.50%	0	0%	0.33	3.70%
s^2	14.31	2.49%	11.92	2.07%	13.97	2.43%	0	0%	0.24	0.29%
DE	3.78	15.76%	3.45	14.39%	3.74	15.57%	0	0%	0.49	5.42%
min	0	0.0%	1.00	4.17%	2.00	8.33%	0	0%	0	0%
max	12.00	50.00%	14.00	58.33%	14.00	58.33%	0	0%	1.00	11.11%
Q ₁	0	0%	2.50	10.42%	3.50	14.58%	0	0%	0	0%
Q ₂	1.00	4.17%	3.00	12.50%	4.00	16.67%	0	0%	0	0%
Q ₃	3.00	12.50%	4.00	16.67%	5.00	20.83%	0	0%	1.00	11.11%
Md	1.00	4.17%	3.00	12.50%	4.00	16.67%	0	0%	0	0%
Mo	0	0.0%	3.00	12.50%	4.00	16.67%	0	0%	0	0%
R	12.00	50.00%	13.00	54.17%	12.00	50.00%	0	0%	1.00	11.11%
RIC	3.00	12.50%	1.50	6.25%	1.50	6.25%	0	0%	1.00	11.11%
RSC	1.50	6.25%	0.75	3.13%	0.75	3.13%	0	0%	0.50	5.56%

Tabla 25: Resultados Pretest A2-13 Experimental

⁵⁵ Véase Anexo XV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A2 en la página 436.

Resultados PRETEST A2-13 Control										
	Comprensión (Bloque 1) 24 ítems		Comprensión (Bloque 2) 24 ítems		Comprensión (Bloque 3) 24 ítems		Producción (Corrección) 9 ítems		Producción (Composición) 9 ítems	
13C01	4	16.67%	4	16.67%	4	16.67%	0	0%	0	0%
13C02	2	8.33%	4	16.67%	4	16.67%	0	0%	0	0%
13C03	1	4.17%	1	4.17%	2	8.33%	0	0%	0	0%
13C04	4	16.67%	4	16.67%	5	20.83%	0	0%	1	11.11%
13C05	2	8.33%	3	12.50%	4	16.67%	0	0%	0	0%
13C06	7	29.17%	7	29.17%	7	29.17%	0	0%	0	0%
13C07	2	8.33%	2	8.33%	2	8.33%	0	0%	0	0%
13C08	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
13C09	6	25.00%	7	29.17%	7	29.17%	0	0%	1	11.11%
13C10	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
13C11	0	0%	0	0%	1	4.17%	0	0%	0	0%
13C12	2	8.33%	2	8.33%	2	8.33%	0	0%	0	0%
13C13	0	0%	5	20.83%	5	20.83%	0	0%	0	0%
13C14	0	0%	0	0%	2	8.33%	0	0%	0	0%
13C15	0	0%	1	4.17%	1	4.17%	0	0%	1	11.11%
13C16	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

\bar{X}	1.88	7.81%	2.50	10.42%	2.88	11.98%	0	0%	0.19	2.08%
s^2	4.86	0.84%	5.63	0.98%	5.11	0.89%	0	0%	0.15	0.19%
DE	2.20	9.18%	2.37	9.88%	2.26	9.42%	0	0%	0.39	4.34%
min	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
max	7.00	29.17%	7.00	29.17%	7.00	29.17%	0	0%	1.00	11.11%
Q_1	0	0%	0	0%	1.00	4.17%	0	0%	0	0%
Q_2	1.88	7.81%	2.00	8.33%	2.00	8.33%	0	0%	0	0%
Q_3	2.00	8.33%	4.00	16.67%	4.00	16.67%	0	0%	0	0%
Md	1.88	7.81%	2.00	8.33%	2.00	8.33%	0	0%	0	0%
Mo	0	0%	0	0%	2.00	8.33%	0	0%	0	0%
R	7.00	29.17%	7.00	29.17%	7.00	29.17%	0	0%	1.00	11.11%
RIC	2.00	8.33%	4.00	16.67%	3.00	12.50%	0	0%	0	0%
RSC	1.00	4.17%	2.00	8.33%	1.50	6.25%	0	0%	0	0%

Tabla 26: Resultados Pretest A2-13 Control

En ambos grupos del nivel A2-13 la media de aciertos de comprensión se incrementa en el bloque 2 con respecto del bloque 1 y aumenta ligeramente en el bloque 3 en relación con el bloque 2 ($\bar{X}_{\text{bloque 1}} < \bar{X}_{\text{bloque 2}} < \bar{X}_{\text{bloque 3}}$). En lo que concierne a la producción de LVS previa instrucción, sólo se registran aciertos de composición interna; ningún informante es capaz de producir LVS con corrección lingüística en el pretest.

La tabla detallada de resultados puede consultarse en *Anexo XXXV: Resultados Pretest A2-13 Experimental* y *Anexo XXXVI: Resultados Pretest A2-13 Control*. En ellos se presentan los resultados de cada informante y LVS, así como el total de cada grupo de participantes en cada sección de la prueba.

8.6.5. Resultados Posttest A1

A continuación se exponen los aciertos numéricos y porcentuales de cada informante del nivel A1 registrados en la tarea de comprensión y de producción del posttest.

	Resultados POSTEST A1 Experimental					
	Comprensión 16 ítems		Producción (Corrección) 6 ítems		Producción (Composición) 6 ítems	
11E01	1	6.25%	0	0%	0	0%
11E02	14	87.50%	6	100.00%	6	100.00%
11E03	13	81.25%	6	100.00%	6	100.00%
11E04	10	62.50%	3	50.00%	3	50.00%
11E05	11	68.75%	5	83.33%	6	100.00%
11E06	16	100.00%	3	50.00%	6	100.00%
11E07	8	50.00%	3	50.00%	5	83.33%
11E08	13	81.25%	4	66.67%	6	100.00%
11E09	8	50.00%	0	0%	4	66.67%
11E10	4	25.00%	1	16.67%	6	100.00%
11E11	10	62.50%	1	16.67%	5	83.33%
11E12	11	68.75%	1	16.67%	4	66.67%
11E13	10	62.50%	3	50.00%	6	100.00%
11E14	10	62.50%	4	66.67%	5	83.33%
11E15	15	93.75%	4	66.67%	5	83.33%
11E16	4	25.00%	0	0%	1	16.67%
11E17	9	56.25%	4	66.67%	5	83.33%
11E18	14	87.50%	0	0%	4	66.67%
11E19	13	81.25%	0	0%	1	16.67%
11E20	11	68.75%	1	16.67%	3	50.00%
11E21	4	25.00%	2	33.33%	3	50.00%
11E22	16	100.00%	5	83.33%	6	100.00%
11E23	16	100.00%	6	100.00%	6	100.00%
11E24	16	100.00%	6	100.00%	6	100.00%

\bar{X}	10.71	66.93%	2.83	47.22%	4.50	75.00%
S^2	18.13	7.08%	4.75	13.20%	3.30	9.18%
DE	4.26	26.61%	2.18	36.34%	1.82	30.30%
min	1.00	6.25%	0	0%	0	0%
max	16.00	100.00%	6.00	100.00%	6.00	100.00%
Q_1	8.75	54.69%	1.00	16.67%	3.75	62.50%
Q_2	11.00	68.75%	3.00	50.00%	5.00	83.33%
Q_3	14.00	87.50%	4.25	70.83%	6.00	100.00%
Md	11.00	68.75%	3.00	50.00%	5.00	83.33%
Mo	10.00	62.50%	0	0%	6.00	100.00%
R	15.00	93.75%	6.00	100.00%	6.00	100.00%
RIC	5.25	32.81%	3.25	54.17%	2.25	37.50%
RSC	2.63	16.41%	1.63	27.08%	1.13	18.75%

Tabla 27: Resultados Posttest A1 Experimental

	Resultados POSTEST A1 Control					
	Comprensión 16 ítems		Producción (Corrección) 6 ítems		Producción (Composición) 6 ítems	
11C01	6	37.50%	0	0%	0	0%
11C02	2	12.50%	0	0%	0	0%
11C03	5	31.25%	0	0%	1	16.67%
11C04	4	25.00%	1	16.67%	2	33.33%
11C05	3	18.75%	1	16.67%	2	33.33%
11C06	2	12.50%	0	0%	1	16.67%
11C07	2	12.50%	0	0%	1	16.67%
11C08	7	43.75%	1	16.67%	2	33.33%
11C09	10	62.50%	0	0%	1	16.67%
11C10	4	25.00%	0	0%	0	0%
11C11	4	25.00%	0	0%	0	0%
11C12	10	62.50%	0	0%	4	66.67%
11C13	3	18.75%	0	0%	0	0%
11C14	5	31.25%	0	0%	0	0%
11C15	8	50.00%	1	16.67%	2	33.33%
11C16	5	31.25%	1	16.67%	1	16.67%
11C17	3	18.75%	0	0%	0	0%
11C18	2	12.50%	0	0%	1	16.67%
11C19	5	31.25%	1	16.67%	1	16.67%
11C20	11	68.75%	0	0%	1	16.67%
11C21	10	62.50%	0	0%	3	50.00%
11C22	8	50.00%	0	0%	1	16.67%
11C23	7	43.75%	0	0%	1	16.67%
11C24	10	62.50%	1	16.67%	4	66.67%
11C25	3	18.75%	0	0%	0	0%
11C26	11	68.75%	0	0%	3	50.00%

\bar{X}	5.77	36.06%	0.27	4.49%	1.23	20.51%
s^2	9.54	3.73%	0.20	0.57%	1.46	4.07%
DE	3.09	19.31%	0.45	7.54%	1.21	20.17%
min	2.00	12.50%	0	0%	0	0%
max	11.00	68.75%	1.00	16.67%	4.00	66.67%
Q ₁	3.00	18.75%	0	0%	0	0%
Q ₂	5.00	31.25%	0	0%	1.00	16.67%
Q ₃	8.00	50.00%	0.75	12.50%	2.00	33.33%
Md	5.00	31.25%	0	0%	1.00	16.67%
Mo	2.00	12.50%	0	0%	1.00	16.67%
R	9.00	56.25%	1.00	16.67%	4.00	66.67%
RIC	5.00	31.25%	0.75	12.50%	2.00	33.33%
RSC	2.50	15.63%	0.38	6.25%	1.00	16.67%

Tabla 28: Resultados Postest A1 Control

Tras la instrucción, la media de aciertos en la tarea de comprensión aumenta⁵⁶ un 61.46% en el GE y un 33.65% en el CG (columna izquierda de la Tabla 27 y la Tabla 28). En lo relativo a la producción, el promedio de LVS producidas con corrección lingüística se incrementa un 45.83% en el GE frente al 1.28% del GE (columna central), mientras que el

⁵⁶ Los porcentajes aquí plasmados son la diferencia entre los aciertos del postest y del pretest, por ejemplo, la media de aciertos de comprensión del grupo experimental es del 66.93% en el postest y del 5.47% en el pretest; por lo tanto el incremento en la media de aciertos de comprensión es el 66.46%.

promedio de LVS producidas con la correcta composición interna aumenta un 68.06% en el GE y un 10.26% en el GC (columna derecha).

La tabla detallada de resultados puede consultarse en *Anexo XXXVII: Resultados Posttest A1 Experimental* y *Anexo XXXVIII: Resultados Posttest A1 Control*. En ellos se presentan los resultados de cada informante y LVS, así como el total de cada grupo de participantes en cada sección de la prueba y los tipos de errores registrados en la tarea de producción de LVS.

8.6.6. Resultados Posttest A2-10

En este epígrafe se presentan los aciertos numéricos y porcentuales de cada informante del nivel A2 (curso 10º) registrados en la tarea de comprensión y de producción del posttest.

	Resultados Posttest A2-10 Experimental					
	Comprensión 24 ítems		Producción (Corrección) 9 ítems		Producción (Composición) 9 ítems	
10E01	17	71%	1	11.11%	2	22.22%
10E02	14	58%	2	22.22%	4	44.44%
10E03	18	75%	5	55.56%	7	77.78%
10E04	17	71%	5	55.56%	8	88.89%
10E05	22	92%	1	11.11%	7	77.78%
10E06	12	50%	1	11.11%	4	44.44%
10E07	17	71%	2	22.22%	4	44.44%
10E08	21	88%	4	44.44%	7	77.78%
10E09	21	88%	3	33.33%	4	44.44%
10E10	17	71%	2	22.22%	5	55.56%
10E11	15	63%	2	22.22%	6	66.67%
10E12	20	83%	3	33.33%	6	66.67%
10E13	22	92%	6	66.67%	7	77.78%
10E14	19	79%	2	22.22%	4	44.44%
10E15	16	67%	2	22.22%	4	44.44%
\bar{X}	17.87	74.44%	2.73	30.37%	5.27	58.52%
s^2	8.84	1.53%	2.50	3.08%	2.92	3.61%
DE	2.97	12.39%	1.58	17.55%	1.71	19.00%
min	12.00	50.00%	1.00	11.11%	2.00	22.22%
max	22.00	91.67%	6.00	66.67%	8.00	88.89%
Q ₁	16.50	68.75%	2.00	22.22%	4.00	44.44%
Q ₂	17.00	70.83%	2.00	22.22%	5.00	55.56%
Q ₃	20.50	85.42%	3.50	38.89%	7.00	77.78%
Md	17.00	70.83%	2.00	22.22%	5.00	55.56%
Mo	17.00	70.83%	2.00	22.22%	4.00	44.44%
R	10.00	41.67%	5.00	55.56%	6.00	66.67%
RIC	4.00	16.67%	1.50	16.67%	3.00	33.33%
RSC	2.00	8.33%	0.75	8.33%	1.50	16.67%

Tabla 29: Resultados Posttest A2-10 Experimental

	Resultados Postest A2-10 Control					
	Comprensión 24 ítems		Producción (Corrección) 9 ítems		Producción (Composición) 9 ítems	
10C01	14	58%	3	33.33%	5	55.56%
10C02	5	21%	0	0%	0	0%
10C03	9	38%	2	22.22%	2	22.22%
10C04	14	58%	5	55.56%	7	77.78%
10C05	6	25%	0	0%	1	11.11%
10C06	7	29%	0	0%	0	0%
10C07	6	25%	0	0%	1	11.11%
10C08	3	13%	0	0%	0	0%
10C09	13	54%	2	22.22%	2	22.22%
10C10	12	50%	3	33.33%	6	66.67%
10C11	12	50%	2	22.22%	6	66.67%
10C12	4	17%	0	0%	1	11.11%
10C13	14	58%	3	33.33%	3	33.33%
10C14	7	29%	0	0%	0	0%

\bar{X}	9.00	37.50%	1.43	15.87%	2.43	26.98%
s^2	15.14	2.63%	2.53	3.12%	5.96	7.36%
DE	3.89	16.21%	1.59	17.68%	2.44	27.12%
min	3.00	12.50%	0	0%	0	0%
max	14.00	58.33%	5.00	55.56%	7.00	77.78%
Q ₁	6.00	25.00%	0	0%	0.50	5.56%
Q ₂	9.00	37.50%	1.43	15.87%	2.00	22.22%
Q ₃	12.50	52.08%	2.50	27.78%	4.00	44.44%
Md	9.00	37.50%	1.43	15.87%	2.00	22.22%
Mo	14.00	58.33%	0	0%	0	0%
R	11.00	45.83%	5.00	55.56%	7.00	77.78%
RIC	6.50	27.08%	2.50	27.78%	3.50	38.89%
RSC	3.25	13.54%	1.25	13.89%	1.75	19.44%

Tabla 30: Resultados Postest A2-10 Control

En el nivel A2-10 también se incrementa⁵⁷ la media de aciertos de comprensión y de producción tras la instrucción. En la tarea de comprensión se registra un aumento de la media del 57.78% en el GE frente al 25.00% del GC. Por su parte, el promedio del GE aumenta un 29.63% frente al 15.08% del GC en la producción de LVS con corrección lingüística y un 54.81% en el GE frente al 20.63% del GC en la producción de LVS con correcta composición interna.

La tabla detallada de resultados puede consultarse en Anexo XXXIX: *Resultados Postest A2-10 Experimental* y Anexo XL: *Resultados Postest A2-10 Control*. En ellos se muestran los resultados de cada informante y LVS, así como el total de cada grupo de participantes en cada sección de la prueba y los tipos de errores registrados en la tarea de producción de LVS.

⁵⁷ Los porcentajes aquí plasmados son la diferencia entre los aciertos del postest y del pretest.

8.6.7. Resultados Posttest A2-13

A continuación se exponen los aciertos numéricos y porcentuales de cada informante del nivel A2 (curso 13º) registrados en la tarea de comprensión y de producción del posttest.

	Resultados POSTEST A2-13 Experimental					
	Comprensión 24 ítems		Producción (Corrección) 9 ítems		Producción (Composición) 9 ítems	
13E01	10	42%	1	11.11%	2	22.22%
13E02	24	100%	8	88.89%	9	100.00%
13E03	14	58%	1	11.11%	4	44.44%
13E04	14	58%	2	22.22%	3	33.33%
13E05	15	63%	5	55.56%	7	77.78%
13E06	11	46%	4	44.44%	5	55.56%
13E07	10	42%	2	22.22%	3	33.33%
13E08	19	79%	4	44.44%	7	77.78%
13E09	7	29%	0	0%	3	33.33%
13E10	17	71%	3	33.33%	5	55.56%
13E11	20	83%	7	77.78%	8	88.89%
13E12	16	67%	1	11.11%	4	44.44%
13E13	14	58%	8	88.89%	9	100.00%
13E14	11	46%	1	11.11%	5	55.56%
13E15	20	83%	4	44.44%	8	88.89%
\bar{X}	14.80	61.67%	3.40	37.78%	5.47	60.74%
s^2	21.46	3.73%	6.97	8.61%	5.55	6.85%
DE	4.63	19.30%	2.64	29.34%	2.36	26.18%
min	7.00	29.17%	0	0%	2.00	22.22%
max	24.00	100.00%	8.00	88.89%	9.00	100.00%
Q ₁	11.00	45.83%	1.00	11.11%	3.50	38.89%
Q ₂	14.00	58.33%	3.00	33.33%	5.00	55.56%
Q ₃	18.00	75.00%	4.50	50.00%	7.50	83.33%
Md	14.00	58.33%	3.00	33.33%	5.00	55.56%
Mo	14.00	58.33%	1.00	11.11%	3.00	33.33%
R	17.00	70.83%	8.00	88.89%	7.00	77.78%
RIC	7.00	29.17%	3.50	38.89%	4.00	44.44%
RSC	3.50	14.58%	1.75	19.44%	2.00	22.22%

Tabla 31: Resultados Posttest A2-13 Experimental

	Resultados POSTEST A2-13 Control					
	Comprensión 24 ítems		Producción (Corrección) 9 ítems		Producción (Composición) 9 ítems	
13C01	12	50%	2	22.22%	6	66.67%
13C02	11	46%	3	33.33%	6	66.67%
13C03	9	38%	1	11.11%	3	33.33%
13C04	8	33%	2	22.22%	3	33.33%
13C05	17	71%	7	77.78%	7	77.78%
13C06	11	46%	5	55.56%	6	66.67%
13C07	4	17%	0	0%	0	0%
13C08	6	25%	4	44.44%	5	55.56%
13C09	20	83%	6	66.67%	8	88.89%
13C10	5	21%	1	11.11%	3	33.33%
13C11	3	13%	0	0%	0	0%
13C12	5	21%	0	0%	1	11.11%
13C13	6	25%	0	0%	0	0%
13C14	13	54%	1	11.11%	1	11.11%
13C15	1	4%	1	11.11%	3	33.33%
13C16	4	17%	1	11.11%	2	22.22%

\bar{X}	8.44	35.16%	2.13	23.61%	3.38	37.50%
s^2	25.87	4.49%	4.73	5.84%	6.61	8.16%
DE	5.09	21.19%	2.18	24.18%	2.57	28.57%
min	1.00	4.17%	0	0%	0	0%
max	20.00	83.33%	7.00	77.78%	8.00	88.89%
Q ₁	5.00	20.83%	1.00	11.11%	1.00	11.11%
Q ₂	8.00	33.33%	1.00	11.11%	3.00	33.33%
Q ₃	11.00	45.83%	3.00	33.33%	6.00	66.67%
Md	8.00	33.33%	1.00	11.11%	3.00	33.33%
Mo	11.00	45.83%	1.00	11.11%	3.00	33.33%
R	19.00	79.17%	7.00	77.78%	8.00	88.89%
RIC	6.00	25.00%	2.00	22.22%	5.00	55.56%
RSC	3.00	12.50%	1.00	11.11%	2.50	27.78%

Tabla 32: Resultados Posttest A2-13 Control

Tras la instrucción, la media de aciertos en la tarea de comprensión aumenta⁵⁸ un 43.89% en el GE y un 24.74% en el GC. En lo relativo a la producción, el promedio de LVS producidas con corrección lingüística se incrementa en un 37.78% en el GE frente al 13.19% del GE, mientras que el promedio de LVS producidas con la correcta composición interna aumenta un 57.04% en el GE y un 25.52% en el GC.

La tabla detallada de resultados puede consultarse en *Anexo XLI: Resultados Posttest A2-13 Experimental* y *Anexo XLII: Resultados Posttest A2-13 Control*. En ellos se exponen los resultados de cada informante y LVS, así como el total de cada grupo de participantes en cada sección de la prueba y los tipos de errores registrados en la tarea de producción de LVS.

⁵⁸ Los porcentajes aquí plasmados son la diferencia entre los aciertos del posttest y del pretest.

8.6.8. Resultados Posttest II A1

En este epígrafe se presentan los aciertos numéricos y porcentuales de cada informante del nivel A1 registrados en la tarea de comprensión y de producción del segundo posttest.

	Resultados POSTEST II A1 Experimental					
	Comprensión 16 ítems		Producción (Corrección) 6 ítems		Producción (Composición) 6 ítems	
11E01	1	6.25%	0	0%	0	0%
11E02	12	75.00%	4	66.67%	5	83.33%
11E03	12	75.00%	2	33.33%	5	83.33%
11E04	4	25.00%	0	0%	3	50.00%
11E05	13	81.25%	2	33.33%	6	100.00%
11E06	12	75.00%	1	16.67%	2	33.33%
11E07	2	12.50%	1	16.67%	1	16.67%
11E08	12	75.00%	2	33.33%	5	83.33%
11E09	9	56.25%	1	16.67%	4	66.67%
11E10	7	43.75%	0	0%	1	16.67%
11E11	6	37.50%	0	0%	2	33.33%
11E12	10	62.50%	1	16.67%	3	50.00%
11E13	8	50.00%	1	16.67%	3	50.00%
11E14	11	68.75%	0	0%	5	83.33%
11E15	13	81.25%	2	33.33%	5	83.33%
11E16	3	18.75%	1	16.67%	1	16.67%
11E17	7	43.75%	1	16.67%	4	66.67%
11E18	11	68.75%	3	50.00%	4	66.67%
11E19	11	68.75%	0	0%	0	0%
11E20	5	31.25%	0	0%	4	66.67%
11E21	3	18.75%	1	16.67%	2	33.33%
11E22	15	93.75%	5	83.33%	6	100.00%
11E23	14	87.50%	5	83.33%	6	100.00%
11E24	14	87.50%	4	66.67%	6	100.00%
\bar{X}	8.96	55.99%	1.54	25.69%	3.46	57.64%
s^2	17.87	6.98%	2.52	7.00%	3.82	10.62%
DE	4.23	26.42%	1.59	26.46%	1.96	32.59%
min	1.00	6.25%	0	0%	0	0%
max	15.00	93.75%	5.00	83.33%	6.00	100.00%
Q ₁	5.75	35.94%	0	0%	2.00	33.33%
Q ₂	10.50	65.63%	1.00	16.67%	4.00	66.67%
Q ₃	12.00	75.00%	2.00	33.33%	5.00	83.33%
Md	10.50	65.63%	1.00	16.67%	4.00	66.67%
Mo	12.00	75.00%	1.00	16.67%	5.00	83.33%
R	14.00	87.50%	5.00	83.33%	6.00	100.00%
RIC	6.25	39.06%	2.00	33.33%	3.00	50.00%
RSC	3.13	19.53%	1.00	16.67%	1.50	25.00%

Tabla 33: Resultados Posttest II A1 Experimental

Resultados POSTEST II A1 Control						
	Comprensión 16 ítems		Producción (Corrección) 6 ítems		Producción (Composición) 6 ítems	
11C01	5	31.25%	0	0%	0	0%
11C02	1	6.25%	0	0%	0	0%
11C03	1	6.25%	0	0%	0	0%
11C04	2	12.50%	0	0%	0	0%
11C05	2	12.50%	1	16.67%	2	33.33%
11C06	1	6.25%	0	0%	1	16.67%
11C07	1	6.25%	0	0%	0	0%
11C08	6	37.50%	0	0%	1	16.67%
11C09	9	56.25%	0	0%	1	16.67%
11C10	2	12.50%	0	0%	0	0%
11C11	2	12.50%	0	0%	0	0%
11C12	6	37.50%	0	0%	2	33.33%
11C13	4	25.00%	0	0%	0	0%
11C14	2	12.50%	0	0%	0	0%
11C15	8	50.00%	0	0%	2	33.33%
11C16	3	18.75%	0	0%	0	0%
11C17	1	6.25%	0	0%	0	0%
11C18	1	6.25%	0	0%	1	16.67%
11C19	5	31.25%	1	16.67%	1	16.67%
11C20	11	68.75%	0	0%	0	0%
11C21	10	62.50%	0	0%	2	33.33%
11C22	7	43.75%	0	0%	0	0%
11C23	4	25.00%	0	0%	0	0%
11C24	2	12.50%	0	0%	3	50.00%
11C25	0	0%	0	0%	0	0%
11C26	11	68.75%	0	0%	3	50.00%

\bar{X}	4.12	25.72%	0.08	1.28%	0.73	12.18%
s^2	11.55	4.51%	0.07	0.21%	1.00	2.79%
DE	3.40	21.24%	0.27	4.53%	1.00	16.71%
min	0	0%	0	0%	0	0%
max	11.00	68.75%	1.00	16.67%	3.00	50.00%
Q ₁	1.25	7.81%	0	0%	0	0%
Q ₂	2.50	15.63%	0	0%	0	0%
Q ₃	6.00	37.50%	0	0%	1.00	16.67%
Md	2.50	15.63%	0	0%	0	0%
Mo	1.00	6.25%	0	0%	0	0%
R	11.00	68.75%	1.00	16.67%	3.00	50.00%
RIC	4.75	29.69%	0	0%	1.00	16.67%
RSC	2.38	14.84%	0	0%	0.50	8.33%

Tabla 34: Resultados Posttest II A1 Control

Transcurrido un mes de la realización del primer posttest, las puntuaciones en las tareas de comprensión y de producción son más bajas tanto en el GE como en el GC. La media de aciertos de comprensión disminuye un 10.94% en el GE y un 10.34% en el GC, mientras que en los aciertos de producción con corrección lingüística hay una disminución del 21.53 en el GE y del 3.21% en el GC, así como un descenso del 17.36% en el GE y del 8.33% en el GC en la producción relativa a la composición interna de las LVS.

La tabla detallada de resultados puede consultarse en *Anexo XLIII: Resultados Posttest II A1 Experimental* y *Anexo XLIV: Resultados Posttest II A1 Control*. En ellos se presentan los resultados de cada informante y LVS, así como el total de cada grupo de participantes en cada sección de la prueba y los tipos de errores registrados en la tarea de producción de LVS.

8.7. Criterios de presentación de resultados anexados

Por motivos de extensión, en §8.6 se han expuesto los resultados totales de cada sujeto en las diversas pruebas. El desglose de puntuaciones individuales por sujeto y por grupo de LVS está disponible en los Anexos XXXI - XLIV. En ellos se ha plasmado también la progresión de cada sujeto en las destrezas de comprensión y producción de LVS mediante el empleo de marcadores tipográficos que se exponen en §8.7.3.

8.7.1. Códigos de LVS

Por motivos de espacio en los resultados anexados no aparecen las LVS como tal, sino que a cada una se le ha asignado un número o código en ambos niveles (A1 y A2). Estos números aparecen en la primera fila de cada tabla.

Nº	LVS de comprensión, A1	Grupo ⁵⁹
1	(['alguien']) *perder* la cabeza	V3G3
2	(['algo']) *ir/andar* de boca en boca	V3G3
3	(['alguien/algo']) *estar* en buenas manos	V3G3
4	(['algo']) *estar* en manos de 'alguien'	V3G3
5	(['algo']) *estar* en boca de todos	V3G2
6	(['alguien']) *calcular* 'algo' a ojo	V3G2
7	(['alguien']) *tener* buen ojo para 'algo'	V3G2
8	(['alguien']) *leer/ver* 'algo' en los ojos de 'alguien'	V3G2
9	(['alguien']) no *abrir* la boca	V3G1
10	(['alguien']) *tener* pájaros en la cabeza	V3G1
11	(['alguien']) (no) *tener* las manos limpias	V3G1
12	(['alguien']) *andar* con ~ ojo / cien ojos	V3G1
13	(['alguien/algo']) *pedir* la cabeza de 'alguien'	V0G2
14	(['alguien/algo']) *ir/estar* en cabeza	V0G2
15	(['alguien']) *tener* 'algo' en la cabeza	V0G2
16	(['alguien']) *meter* la mano / las manos	V0G2

Nº	LVS de producción, A1	Grupo
1	(['alguien']) *hablar* con las manos	V3G3
2	(['alguien']) *poner* la mano en el fuego (por 'alguien / algo')	V3G3
3	(['alguien']) *hablar* con el corazón en la mano	V2G2
4	(['alguien']) *levantar* cabeza	V2G2
5	(['alguien']) *estar* mal de la cabeza	V1G1
6	(['alguien']) *pisar* cabezas	V0G1

Tabla 35: Códigos de LVS en la presentación de resultados anexados, nivel A1

⁵⁹ Grupo al que pertenece la LVS según su valor (V), que puede ir del 3 al 0, y su grado de analogía formal interlingüística (G), del 3 al 1.

N°	LVS de comprensión, A2	Grupo
1	(['alguien']) *romperse* la cabeza	V3G3
2	(['alguien']) *volver-le* la espalda (a ~ 'alguien'/'algo')	V3G3
3	(['alguien']) *saber* 'algo' de primera mano	V3G3
4	(['alguien']) *ver/mirar* <a 'alguien'/'algo'> con otros ojos	V3G3
5	(['alguien']) *tener* la lengua muy larga	V3G2
6	(['alguien']) *poner* unos/los ~ ojos como platos	V3G2
7	(['alguien']) *levantarse* con el pie izquierdo	V3G2
8	(['alguien']) *morderse* la lengua	V3G2
9	(['alguien']) *meterse* en la boca del lobo	V3G1
10	(['alguien']) *llenar-le* la cabeza de pájaros a 'alguien'	V3G1
11	(['alguien']) *tener/poner* cara de interrogación	V3G1
12	(['alguien']) *conocer* 'algo' como la palma de su mano	V3G1
13	(['alguien']) *tener* los pies en ~ el suelo / la tierra	V3G2
14	(['alguien']) *quedarse* con la boca abierta	V3G2
15	(['alguien']) *estar* con el agua al cuello	V3G2
16	(['alguien']) *hincar* los codos	V2G2
17	(['alguien']) *estar* de los nervios	V2G2
18	(['alguien']) (no) *comerse* la cabeza con 'algo'	V2G2
19	(['alguien']) *estar/caer* en los brazos de Morfeo	V1G2
20	(['alguien']) *tener* 'algo' en la punta de la lengua	V1G2
21	(['alguien']) *cruzar* los dedos	V1G2
22	(['alguien']) *tomar-le* el pelo (a 'alguien')	V0G2
23	(['alguien']) *dar* la cara (por 'alguien/algo')	V0G2
24	(['alguien']) *trabajar* codo con codo	V0G2

N°	LVS de producción, A2	Grupo
1	(['alguien/algo']) *partir-le* el corazón (a 'alguien')	V3G3
2	(['alguien']) *ponerse* en manos de 'alguien'	V3G3
3	(['alguien']) *perder* los nervios	V3G3
4	(['alguien']) *tener* un agujero en la mano	V2G2
5	(['alguien']) *lavarse* las manos	V2G2
6	(['alguien']) *poner* 'algo' patas arriba	V2G2
7	(['alguien']) *calentarse* la cabeza	V0G1
8	(['alguien']) *empinar* el codo	V0G1
9	(['alguien']) *hablar* por los codos	V0G1

Tabla 36: Códigos de LVS en la presentación de resultados anexados, nivel A2

8.7.2. Distribución de resultados

Como ya se adelantó en §5.3, en la medición de resultados se han empleado indicadores numéricos (1: acierto vs. 0: error) e indicadores porcentuales. Los resultados de las tareas de comprensión de LVS se presentan en dos tablas: una con puntuaciones numéricas

8.7.3. Marcadores tipográficos

Pretest

[illegible]

El color rojo y la negrita en el tercer bloque del pretest indican, respectivamente, un número menor y un número mayor de aciertos respecto del segundo bloque. El ejemplo muestra cómo el informante 11C20 ha definido correctamente las LVS nº4, 7 y 14 en el segundo bloque del pretest, mientras que en el tercer bloque ha comprendido también las LVS nº 3 y 8; esto significa que ha tenido dos aciertos más en el bloque 3. Por su parte, el informante 11C21 ha interpretado correctamente la LVS nº16 en el segundo bloque pero no en el tercer bloque:

[illegible]

⁶⁰ Véase §8.5. *Tipos de medición en las tareas de producción.*

En el bloque 4 del pretest se ha empleado la negrita en la segunda tabla de resultados para indicar que no sólo la composición interna de la LVS es correcta, sino que la LVS se ha producido con corrección lingüística. Es decir, toda LVS marcada como correcta en la primera tabla aparece con un “1” en negrita en la casilla correspondiente de la segunda tabla. Se ha adoptado este criterio tipográfico para facilitar la lectura del análisis de errores en la producción, en tanto en cuanto permite visualizar en la segunda tabla qué LVS se han producido con corrección lingüística y cuáles contienen errores. Véase el ejemplo del informante 11C17:

11C17	1	0	0	0	0	0	0	0%
11C18	0	0	0	0	0	0	0	0%

Tabla 39: Ejemplo de criterios de presentación de resultados anexados (3)

11C17	1	0	0	0	0	0	0	0%
11C18	0	0	0	0	0	0	0	0%

Tabla 40: Ejemplo de criterios de presentación de resultados anexados (4)

Téngase en cuenta que en los resultados relativos a la producción de LVS (tanto en el pretest como en el postest y postest II) la negrita no indica un número mayor de aciertos sino corrección lingüística de la LVS producida.

Postest

En la presentación de resultados de comprensión y de producción del postest se ha tomado el formato de las tablas del bloque 2 y 4 del postest respectivamente. En los resultados de comprensión se han mantenido los criterios tipográficos del bloque 3 del pretest, es decir, el color rojo indica un número menor de aciertos y la negrita un número mayor de aciertos respecto del pretest.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
10E01	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	17
10E02	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	14

Tabla 41: Ejemplo de criterios de presentación de resultados anexados (5)

En los resultados de producción del postest se han mantenido los criterios tipográficos del bloque de producción del postest, es decir, la negrita se emplea en la segunda tabla para indicar que la LVS se ha producido con corrección lingüística.

Postest II

Los resultados de comprensión y de producción del postest II se presentan en el mismo formato que los resultados del postest. Las tablas de resultados de los postest conservan el mismo significado gráfico: el color rojo indica un número menor de aciertos en relación al resultado del primer postest. Asimismo, se ha introducido el color verde para indicar un número mayor de aciertos respecto del postest.

11E05	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	13
11E06	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	12

Tabla 42: Ejemplo de criterios de presentación de resultados anexados (6)

TERCERA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

9. DISCUSIÓN

The only interesting answers are those that destroy the question.

Susan Sontag

En este capítulo se discuten los resultados de la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL. El capítulo se desglosa como sigue: en primer lugar, se presenta el análisis cuantitativo de resultados y se procede a falsear las hipótesis de investigación en base a los resultados cuantitativos obtenidos en las pruebas realizadas antes y después de la instrucción (§9.1). Posteriormente se expone el análisis cualitativo de fenómenos de comprensión, producción y recuperación, donde los resultados obtenidos en las pruebas se ponen en relación con los fenómenos de comprensión, de producción y de recuperación léxica de LVS observados en el transcurso de la implementación de la propuesta didáctica en el aula (§9.2). Por último, se exponen las implicaciones que los resultados obtenidos y fenómenos observados tienen para la enseñanza-aprendizaje de LVS (§9.3).

9.1. Análisis cuantitativo de resultados

A continuación se ponen en relación las hipótesis de investigación con los resultados obtenidos en las diversas pruebas. En cada epígrafe se realiza un análisis descriptivo exploratorio de los resultados de la muestra y se aplican las técnicas estadísticas pertinentes para extrapolar dichos resultados a la población y someter así las hipótesis a falsación⁶¹. En las diez hipótesis se ha trabajado con una variable cuantitativa (puntuaciones obtenidas en los apartados de las pruebas) y una o más variables categóricas. Las técnicas estadísticas empleadas para comprobar cada hipótesis se han elegido en función al número de variables categóricas: se ha aplicado la prueba paramétrica t de student para muestras independientes en hipótesis con dos variables categóricas y la ANOVA de un factor en hipótesis con más de dos variables categóricas. Esta última prueba se ha acompañado de la prueba de Levene para comprobar la homocedasticidad de los grupos contrastados. En los casos donde la prueba de Levene ha detectado desigualdad de varianzas ($\alpha \leq 0.05$), se ha aplicado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para muestras independientes. En la falsación de hipótesis se ha trabajado con un nivel de confianza del 95% y un nivel de significación del 5%, es decir, se ha rechazado la hipótesis nula cuando $\alpha \leq 0.05$.

Recuérdese que las hipótesis 1-5 atañen a la comprensión y la producción de LVS previa instrucción, las hipótesis 6-8 se ocupan de la mejoría en los niveles de comprensión y de producción de LVS tras la intervención didáctica, y por último, las hipótesis 9 y 10 atañen a los aspectos inter- e intralingüísticos que influyen la producción de LVS tras la instrucción.

⁶¹ En la realización de los análisis estadísticos cuantitativos y la interpretación de resultados nos hemos basado en Herrera Soler *et al.* (2011).

9.1.1. Hipótesis 1: comprensión previa instrucción según grado de las LVS

El grado de analogía formal interlingüística entre los pares fraseológicos influye en la comprensión de LVS: a mayor analogía formal, mayores serán los niveles de comprensión previa instrucción.

Para comprobar esta hipótesis se han tomado las puntuaciones que los informantes que conforman la muestra⁶² han obtenido en el segundo bloque de comprensión del pretest y se han comparado los aciertos alcanzados en cada grupo de LVS con grado X y valor 3; a saber, cuatro LVS de grado 3, cuatro LVS de grado 2 y cuatro LVS de grado 1, es decir, las LVS de estos tres grupos difieren en su grado de analogía formal interlingüística pero cuentan con el mismo valor de acceso al esquema cognitivo (valor 3).

En un primer análisis descriptivo exploratorio se observa que los niveles de comprensión de LVS descienden a medida que disminuye la analogía formal entre los pares fraseológicos interlingüísticos, o lo que es lo mismo, los sujetos tienen más posibilidades de comprender e interpretar una LVS con éxito a mayor analogía formal:

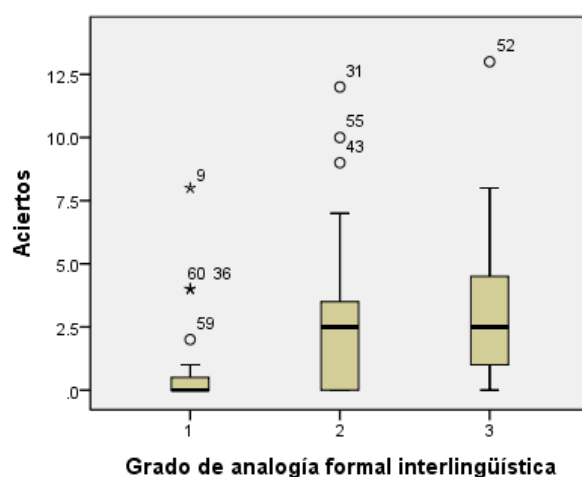


Gráfico 52: Aciertos de comprensión previa instrucción según grado de las LVS

En el Gráfico 52 se observan dos casos extremos, ocasionados por los aciertos de comprensión en las LVS *no abrir la boca y conocer algo como la palma de la mano*, los cuales se ubican a una distancia tres veces mayor que el rango intercuartil. Los casos atípicos vienen producidos por las puntuaciones de las locuciones *poner cara de*

⁶² Un total de 110 sujetos: 50 del nivel A1 y 60 del nivel A2. Recuérdese §8.1. Participantes.

interrogación (grado 1), levantarse con el pie izquierdo (grado 2) y mirar a alguien con otros ojos (grado 3).

Descriptivos (n = 72)				
	Grado		Estadístico	Error estándar
Aciertos	3	Media	3.42	.628
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	2.12 4.72
		Media recortada al 5%	3.12	
		Mediana	2.50	
		Varianza	9.471	
		Desviación estándar	3.078	
		Mínimo	0	
		Máximo	13	
		Rango	13	
		Rango intercuartil	4	
		Asimetría	1.465	.472
		Curtosis	2.748	.918
	2	Media	2.96	.688
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	1.54 4.38
		Media recortada al 5%	2.64	
		Mediana	2.50	
		Varianza	11.346	
		Desviación estándar	3.368	
		Mínimo	0	
		Máximo	12	
		Rango	12	
		Rango intercuartil	4	
		Asimetría	1.454	.472
		Curtosis	1.533	.918
	1	Media	.83	.393
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	.02 1.65
		Media recortada al 5%	.52	
		Mediana	.00	
		Varianza	3.710	
		Desviación estándar	1.926	
		Mínimo	0	
		Máximo	8	
		Rango	8	
		Rango intercuartil	1	
		Asimetría	2.806	.472
		Curtosis	8.254	.918

Tabla 43: Aciertos de comprensión previa instrucción según grado de las LVS

Se observa que la media de aciertos en las LVS de grado 3 ($\bar{x} = 3.42$) y de grado 2 ($\bar{x} = 2.96$) son similares, mientras que en las LVS de grado 1 ($\bar{x} = 0.83$) se produce una

disminución significativa del número de aciertos. Tal disminución se explica por la inexistencia de paralelismos formales interlingüísticos en los que el sujeto se apoya para realizar la extracción del significado fraseológico.

Se ha aplicado la prueba ANOVA de un factor a los tres grados de analogía formal interlingüística (grado 3, grado 2 y grado 1) tomando la variable cuantitativa *aciertos* y la variable categórica *grado*. La prueba Levene confirma la homocedasticidad en los grupos ($\alpha > 0.05$).

Prueba de homogeneidad de varianzas (n = 72)

Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
2.540	2	69	.086

Gráfico 53: Comprensión previa instrucción según grado de las LVS (Prueba de Levene)

ANOVA (n = 72)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos (Combinado)	91.194	2	45.597	5.577	.006
Término lineal Contraste	80.083	1	80.083	9.795	.003
Desviación	11.111	1	11.111	1.359	.248
Dentro de grupos	564.125	69	8.176		
Total	655.319	71			

Gráfico 54: Comprensión previa instrucción según grado de las LVS (ANOVA)

La ANOVA de un factor arroja un $\alpha < 0.05$, confirmando que existen efectos diferenciales significativos entre los niveles de comprensión. Se rechaza así la hipótesis nula ($H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$) y se acepta la hipótesis alternativa ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$).

Por último, resta determinar la magnitud de las diferencias registradas en los tres grupos. Aplicando el test de Scheffé⁶³ se obtiene que las LVS de grado 3 dan lugar a niveles de comprensión ligeramente superiores que las LVS de grado 2, mientras que los niveles de comprensión más bajos se registran en las LVS de grado 1; por lo tanto $\mu_1 < \mu_2 < \mu_3$.

⁶³ Se aplica el test de Scheffé dado que los grupos presentan varianzas similares.

Comparaciones múltiples (n = 72)

Scheffe

(I) Grado	(J) Grado	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
3	1	2.583 [*]	.825	.010	.52	4.65
	2	.458	.825	.857	-1.61	2.52
2	1	2.125 [*]	.825	.042	.06	4.19
	3	-.458	.825	.857	-2.52	1.61
1	2	-2.125 [*]	.825	.042	-4.19	-.06
	3	-2.583 [*]	.825	.010	-4.65	-.52

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Gráfico 55: Comprensión previa instrucción según grado de las LVS (Scheffé)

9.1.2. Hipótesis 2: comprensión previa instrucción según valor de las LVS

La naturaleza del esquema cognitivo subyacente a una LVS española influye en la comprensión: a mayor accesibilidad al esquema cognitivo, mayores serán los niveles de comprensión previa instrucción.

Para comprobar esta hipótesis se han tomado las puntuaciones que los informantes del nivel A2 han obtenido en el segundo bloque de comprensión del pretest y se han comparado los aciertos alcanzados en cada grupo de LVS con valor X y grado 2; a saber, cuatro grupos de LVS con el mismo grado de analogía (grado 2) y cuatro valores de acceso al esquema cognitivo (valores del 3 al 0).

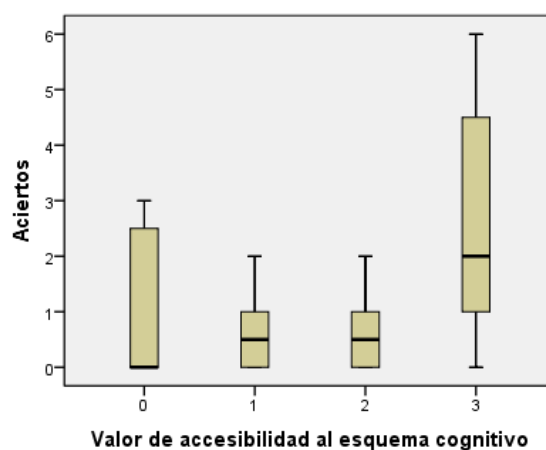


Gráfico 56: Aciertos de comprensión previa instrucción según valor de las LVS

Descriptivos (n = 48)

	Valor		Estadístico	Error estándar
Aciertos	3	Media	2.67	.620
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	1.30 4.03
		Mediana	2.00	
		Varianza	4.606	
		Desviación estándar	2.146	
		Mínimo	0	
		Máximo	6	
		Rango	6	
		Asimetría	.520	.637
		Curtosis	-1.293	1.232
	2	Media	.58	.193
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	.16 1.01
		Mediana	.50	
		Varianza	.447	
		Desviación estándar	.669	
		Mínimo	0	
		Máximo	2	
		Rango	2	
		Asimetría	.735	.637
		Curtosis	-.190	1.232
	1	Media	.67	.225
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	.17 1.16
		Mediana	.50	
		Varianza	.606	
		Desviación estándar	.778	
		Mínimo	0	
		Máximo	2	
		Rango	2	
		Asimetría	.719	.637
		Curtosis	-.792	1.232
	0	Media	.92	.398
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	.04 1.79
		Mediana	.00	
		Varianza	1.902	
		Desviación estándar	1.379	
		Mínimo	0	
		Máximo	3	
		Rango	3	
		Asimetría	.925	.637
		Curtosis	-1.264	1.232

Tabla 44: Aciertos de comprensión previa instrucción según valor de las LVS

Los resultados de análisis descriptivo exploratorio muestran que las LVS de valor 3 dan lugar a mayores niveles de comprensión ($\bar{x}_{\text{valor } 3} = 2.67$) y dicho nivel decrece en las LVS de valores inferiores. Es decir, los sujetos tienen más posibilidades de comprender e interpretar correctamente una LVS desconocida cuando el valor de ésta es 3. No obstante, se observa que los niveles de comprensión no descienden de manera progresiva a medida que disminuye el valor de accesibilidad, sino que $\bar{x}_{\text{valor } 2} < \bar{x}_{\text{valor } 1} < \bar{x}_{\text{valor } 0}$. El hecho de que no se registre un decrecimiento progresivo en los niveles de comprensión a medida que disminuye la accesibilidad al esquema cognitivo puede deberse a varios motivos:

- Por una parte, en los grupos con valor 1 y 2 se incluyen LVS cuya comprensión ha podido verse obstaculizada por (1) el desconocimiento de lexías puntuales que componen una LVS (como *hincar* en *hincar los codos*); (2) la realización de una traducción literal de los elementos que componen la LVS, que da como resultado una LVS en alemán cuyo significado fraseológico no coincide con el de la LVS española inicial (*cruzar los dedos* \neq *die Finger kreuzen*); y (3) la ausencia del conocimiento enciclopédico necesario en el que se cimienta la LVS (*estar en los brazos de Morfeo*⁶⁴).
- Por otra parte, el elevado porcentaje de aciertos en el grupo con valor 0 del nivel A2 – en relación con los porcentajes de los grupo con valor 1 y 2 – se explica por la inclusión de la LVS *trabajar codo con codo*, cuya composición interna está más próxima a su LVS equivalente en alemán (*Hand in Hand arbeiten*) que otras LVS de los grupos con valor 1 y 2, en tanto en cuanto la LVS española presenta isomorfía morfosintáctica respecto de su equivalente alemán, además de compartir el lexema verbal de la locución (*trabajar*).

Se procede a aplicar la ANOVA de un factor tomando la variable cuantitativa *aciertos* y la variable categórica *valor* (3, 2, 1 ó 0), pero la prueba Levene muestra que no existe homogeneidad de varianzas ($\alpha < 0.05$). Se aplica por tanto la prueba no paramétrica para muestras independientes Kruskal-Wallis.

⁶⁴ Si bien la LVS *estar en los brazos de Morfeo* cuenta con un equivalente en alemán de grado 2, la mitología griega está mucho más arraigada en comunidades de lenguas romances que en aquellas de lenguas germánicas.

Prueba de homogeneidad de varianzas (n = 48)

Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
11.421	3	44	.000

Gráfico 57: Comprensión previa instrucción según valor de las LVS (Levene)

Rangos			
	Valor	N	Rango promedio
Aciertos	0	12	20.96
	1	12	21.25
	2	12	20.50
	3	12	35.29
	Total	48	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	Aciertos
Chi-cuadrado	10.701
gl	3
Sig. asintótica	.013

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Valor

Gráfico 58: Comprensión previa instrucción según valor de las LVS (Kruskal-Wallis)

La prueba de Kruskal-Wallis arroja un nivel de significación menor a 0.05 ($p < 0.013$), por lo tanto existen efectos diferenciales significativos entre los niveles de comprensión. Se rechaza así la hipótesis nula ($H_0: \mu_0 = \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$) y se acepta la hipótesis alternativa ($H_0: \mu_0 \neq \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$).

Por último, resta determinar la magnitud de las diferencias registradas en los tres grupos. Aplicando el test de Games-Howell⁶⁵ se obtiene que las LVS de valor 3 dan lugar a niveles de comprensión más altos que las LVS de valor 0 y 1, mientras que los niveles de comprensión más bajos se registran en las LVS de valor 2; por lo tanto $\mu_2 < \mu_1 < \mu_0 < \mu_3$.

⁶⁵ Se aplica el test de Games-Howell dado que los grupos contrastados presentan varianzas desiguales.

Comparaciones múltiples (n = 48)

Games-Howell

(I) Valor	(J) Valor	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
0	1	.250	.457	.946	-1.05	1.55
	2	.333	.442	.874	-.93	1.60
	3	-1.750	.736	.116	-3.82	.32
1	0	-.250	.457	.946	-1.55	1.05
	2	.083	.296	.992	-.74	.91
	3	-2.000*	.659	.040	-3.92	-.08
2	0	-.333	.442	.874	-1.60	.93
	1	-.083	.296	.992	-.91	.74
	3	-2.083*	.649	.030	-3.99	-.18
3	0	1.750	.736	.116	-.32	3.82
	1	2.000*	.659	.040	.08	3.92
	2	2.083*	.649	.030	.18	3.99

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Gráfico 59: Comprensión previa instrucción según valor de las LVS (Games-Howell)

9.1.3. Hipótesis 3: comprensión previa instrucción: LVS aisladas

Los elementos adyacentes a la LVS pueden dificultar u obstaculizar la comprensión: si las LVS desconocidas se presentan aisladas, los niveles de comprensión serán mayores que cuando se presentan insertadas en un discurso sin que el informante tenga constancia de la posible existencia de UFs en dicho discurso y la naturaleza de tales unidades.

Para comprobar esta hipótesis se han contrastado las puntuaciones que los informantes que conforman la muestra han obtenido en el primer bloque de comprensión del pretest con aquellas registradas en el segundo bloque del pretest. Recuérdese que en el primer bloque del pretest las LVS se encontraban insertadas en un discurso, pero a los sujetos no se les había informado de la presencia de estas piezas léxicas en dicho discurso ni se les había instruido en el funcionamiento y la naturaleza de estas unidades. En el segundo bloque del pretest las LVS se presentaron en su forma aislada y los informantes tenían que explicar su significado fraseológico.

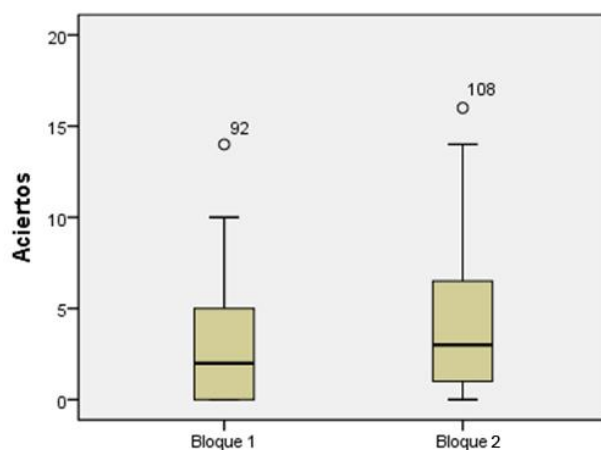


Gráfico 60: Aciertos de comprensión previa instrucción, bloque 1 vs. bloque 2

Los casos atípicos del Gráfico 60 se deben a las puntuaciones que el informante 13E12 obtuvo en el bloque 1 y el bloque 2 del pretest.

Descriptivos ($n = 110$)

		Descriptivos (n = 110)		Bloque	Estadístico	Error estándar
Aciertos	1	Media			2.86	.418
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2.02		
			Límite superior	3.70		
		Media recortada al 5%		2.56		
		Mediana		2.00		
		Varianza		9.797		
		Desviación estándar		3.130		
		Mínimo		0		
		Máximo		14		
		Rango		14		
		Rango intercuartil		5		
		Asimetría		1.336	.319	
		Curtosis		1.803	.628	
	2	Media		4.23	.530	
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.17		
			Límite superior	5.29		
		Media recortada al 5%		3.92		
		Mediana		3.00		
		Varianza		15.709		
		Desviación estándar		3.963		
		Mínimo		0		
		Máximo		16		
		Rango		16		
		Rango intercuartil		6		
		Asimetría		.974	.319	
		Curtosis		.423	.628	

Tabla 45: Aciertos de comprensión previa instrucción, bloque 1 vs. bloque 2

El análisis descriptivo exploratorio registra un aumento en los niveles de comprensión de LVS cuando éstas aparecen aisladas. Tal aumento se explica por la presentación de LVS como un segmento de lengua cerrado con significado global, lo cual simplifica al sujeto la tarea de deducción. Por el contrario, cuando el informante se encuentra ante un discurso con LVS, la tarea de deducción de los significados fraseológicos se ve dificultada por dos aspectos; por una parte, el informante no siempre es consciente de la presencia de idiomatización en los segmentos fraseológicos del discurso y puede realizar interpretaciones literales de las LVS que conducen a reconstrucciones inaceptables de significado; por otra parte, la presencia de elementos adyacentes a las LVS impide al sujeto determinar su principio y su fin, así como los elementos concreto que la componen⁶⁶.

Prueba *t* para muestras independientes (*n* = 110)

	Levene		prueba <i>t</i> para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% intervalo ^a	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	3.194	.077	-2.037	110	.044	-1.375	.675	-2.712	-.038
No se asumen varianzas iguales			-2.037	104.393	.044	-1.375	.675	-2.713	-.037

95% de intervalo de confianza de la diferencia.

*Gráfico 61: Comprensión previa instrucción, bloque 1 vs. bloque 2 (Prueba *t*)*

Se ha realizado la prueba *t* para muestras independientes tomando la variable cuantitativa *aciertos* y la variable de agrupación *bloque* (1 ó 2). Se asume la igualdad de varianzas ($p = 0.077$) y, dado que la significación bilateral es inferior a 0.05 ($p = 0.044$), existe una diferencia estadística significativa entre los niveles de comprensión para rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_1 = \mu_2$) y aceptar la hipótesis alternativa ($H_1: \mu_1 < \mu_2$).

9.1.4. Hipótesis 4: comprensión previa instrucción: LVS contextualizadas

Los niveles de comprensión de LVS desconocidas serán mayores si éstas aparecen insertadas en un contexto a cuando éstas se presentan en su forma aislada, siempre y cuando el informante tenga constancia de la existencia de UFs en dicho discurso y la naturaleza de tales unidades.

⁶⁶ Véase Anexo XLV: Ejemplos Pretest Bloque 1.

Para comprobar esta hipótesis se han contrastado las puntuaciones que los informantes que conforman la muestra han obtenido en el segundo bloque de comprensión del pretest con aquellas registradas en el tercer bloque del pretest. Recuérdese que en el tercer bloque los sujetos tenían que explicar el significado fraseológico de LVS que se encontraban insertadas en un discurso y destacadas en negrita. Antes de comenzar con el tercer bloque del pretest tuvo lugar una puesta en común para intercambiar impresiones sobre las UFs que los informantes se habían encontrado en los dos primeros bloques del pretest, con objeto de concienciar al estudiante de la existencia de tales unidades y sus características⁶⁷.

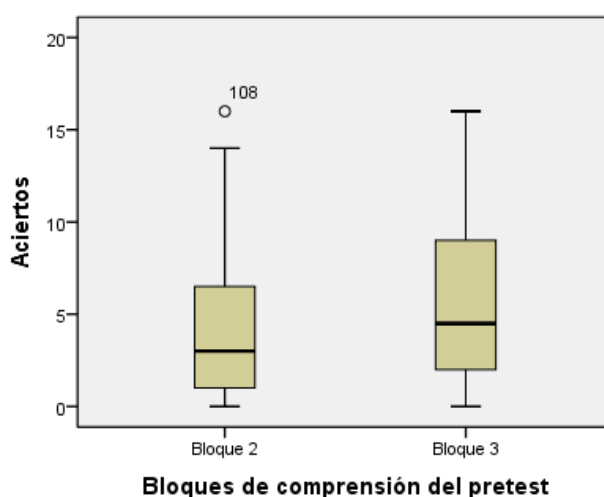


Gráfico 62: Aciertos de comprensión previa instrucción, bloque 2 vs. bloque 3

Como ya se anotó en el Gráfico 60, el caso atípico que aquí aparece se debe a la puntuación del informante 13E12 en el bloque 2 del pretest.

⁶⁷ Véase §9.2.1. Observaciones de comprensión previa instrucción.

Descriptivos (n = 110)				
Bloque			Estadístico	Error estándar
Aciertos	2	Media	4.23	.530
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	3.17 5.29
		Media recortada al 5%	3.92	
		Mediana	3.00	
		Varianza	15.709	
		Desviación estándar	3.963	
		Mínimo	0	
		Máximo	16	
		Rango	16	
		Rango intercuartil	6	
		Asimetría	.974	.319
		Curtosis	.423	.628
	3	Media	5.48	.602
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	4.28 6.69
		Media recortada al 5%	5.25	
		Mediana	4.50	
		Varianza	20.291	
		Desviación estándar	4.505	
		Mínimo	0	
		Máximo	16	
		Rango	16	
		Rango intercuartil	7	
		Asimetría	.639	.319
		Curtosis	-.651	.628

Tabla 46: Aciertos de comprensión previa instrucción, bloque 2 vs. bloque 3

El análisis descriptivo exploratorio registra un aumento en los niveles de comprensión de LVS en el tercer bloque del pretest, es decir, cuando éstas aparecen contextualizadas y delimitadas y los sujetos tienen constancia de su funcionamiento.

Prueba t para muestras independientes (n = 110)									
	Levene		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% intervalo*	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	1.437	.233	-1.559	110	.122	-1.250	.802	-2.839	.339
No se asumen varianzas iguales			-1.559	108.247	.122	-1.250	.802	-2.839	.339

95% de intervalo de confianza de la diferencia.

Gráfico 63: Comprensión previa instrucción, bloque 2 vs. bloque 3 (Prueba t)

Si bien el análisis descriptivo exploratorio indica que hay diferencias entre los niveles de comprensión de LVS aisladas ($\bar{x} = 4.23$) y de LVS contextualizadas ($\bar{x}=5.48$), la prueba t para muestras independientes muestra una significación bilateral superior al 0.05 ($p = 0.122$), por lo tanto, no existe una diferencia estadística significativa entre los niveles de comprensión de LVS aisladas y las LVS contextualizadas. Se procede así a no rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_2 = \mu_3$).

Se concluye apuntando que el contexto puede facilitar ligeramente la tarea de comprensión al sujeto: le permite realizar inferencias de significado siempre y cuando ésta aparezca delimitada en el discurso (eliminando así la dificultad que presentaba la tarea en el primer bloque del pretest, véase Gráfico 66) y se active en el estudiante previamente la conciencia fraseológica, es decir, la existencia de tales unidades en su L1 así como las características de idiomatidad y los mecanismos de construcción de significado que operan en torno a la LVS.

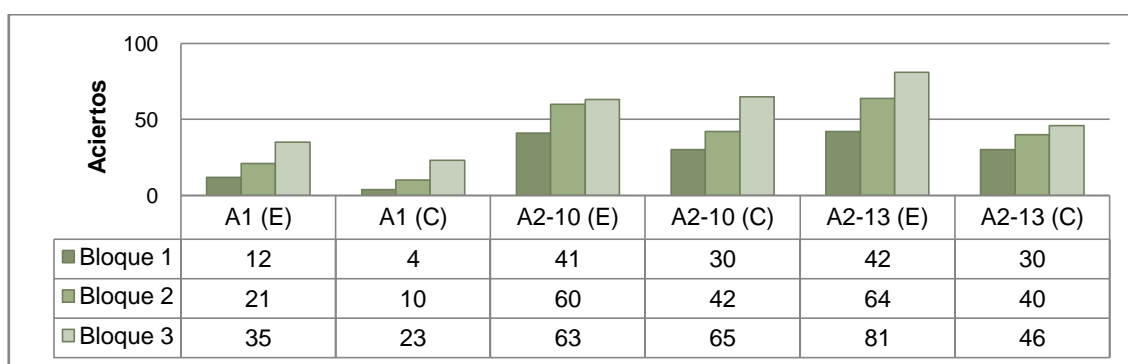


Gráfico 64: Aciertos de comprensión previa instrucción en los tres bloques del pretest

9.1.5. Hipótesis 5: producción previa instrucción según grado de las LVS

El grado de analogía formal interlingüística de los pares fraseológicos juega un papel decisivo en la producción previa instrucción: a mayor analogía formal, mayor éxito de producción de LVS.

Para comprobar esta hipótesis se han tomado las puntuaciones de composición interna⁶⁸ que los informantes que conforman la muestra⁶⁹ han obtenido en el bloque de producción del pretest y se han comparado los aciertos alcanzados en cada grupo de LVS con grado 3, 2 ó 1.

En un primer análisis descriptivo exploratorio se observa que la producción de LVS previa instrucción sólo es posible cuando éstas presentan isomorfía morfosintáctica, léxica e idiomática; es decir, LVS de grado 3. Sólo uno de los 110 informantes ha producido con éxito una LVS de grado 2 previa instrucción (caso extremo del Gráfico 65).

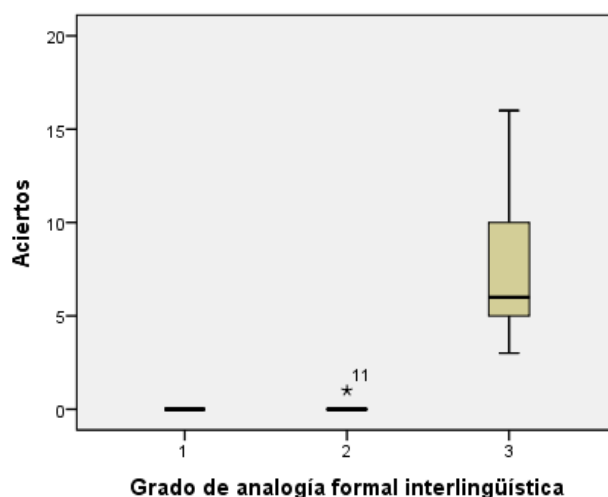


Gráfico 65: Aciertos de producción previa instrucción según grado de las LVS

⁶⁸ Recuérdese que en el apartado de producción del pretest, posttest y posttest II se han tomado dos tipos de puntuaciones de producción: corrección lingüística y composición interna. Véase §8.5. *Tipos de medición en las tareas de producción*.

⁶⁹ Un total de 110 sujetos: 50 del nivel A1 y 60 del nivel A2. Recuérdese §8.1. *Participantes*.

Descriptivos ^a				
		Grado	Estadístico	Error estándar
Aciertos	2	Media	.17	.167
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	-.26 .60
		Media recortada al 5%	.13	
		Mediana	.00	
		Varianza	.167	
		Desviación estándar	.408	
		Mínimo	0	
		Máximo	1	
		Rango	1	
		Rango intercuartil	0	
		Asimetría	2.449	.845
		Curtosis	6.000	1.741
	3	Media	7.67	1.926
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	2.71 12.62
		Media recortada al 5%	7.46	
		Mediana	6.00	
		Varianza	22.267	
		Desviación estándar	4.719	
		Mínimo	3	
		Máximo	16	
		Rango	13	
		Rango intercuartil	7	
		Asimetría	1.289	.845
		Curtosis	1.413	1.741

a. Aciertos es constante cuando Grado = 1. Se ha omitido.

Tabla 47: Aciertos de producción previa instrucción según grado de las LVS

Se procede a aplicar la ANOVA de un factor tomando la variable cuantitativa *aciertos* y la variable categórica *grado* (3, 2 ó 1), pero la prueba Levene muestra que no existe homocedasticidad ($\alpha < 0.05$). Se aplica por tanto la prueba no paramétrica para muestras independientes Kruskal-Wallis.

Prueba de homogeneidad de varianzas ($n = 48$)

Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
10.689	3	44	.001

Gráfico 66: Producción previa instrucción según grado de las LVS (Levene)

Rangos			
	Grado	N	Rango promedio
Acertos	1	16	6.00
	2	16	7.00
	3	16	15.50
	Total	48	

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Acertos
Chi-cuadrado	14.864
gl	3
Sig. asintótica	.001

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grado

Gráfico 67: Producción previa instrucción según grado de las LVS (Kruskal-Wallis)

La prueba de Kruskal-Wallis arroja un nivel de significación menor a 0.05 ($p < 0.000$), por lo tanto existen efectos diferenciales significativos entre los niveles de comprensión. Se rechaza así la hipótesis nula ($H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$) y se acepta la hipótesis alternativa ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$).

9.1.6. Hipótesis 6: mejoría en los niveles de comprensión tras la instrucción: GE vs. GC

Tras una instrucción basada en los resultados del análisis contrastivo y el diagnóstico inicial de procesamiento y guiada por los principios de intervención educativa constructivistas, los fundamentos generales del aprendizaje y los principios específicos del aprendizaje de léxico y de fraseología, la mejoría en los niveles de comprensión será mayor en los grupos experimentales que en sus respectivos grupos de control.

Para comprobar esta hipótesis se ha medido la diferencia entre el "después" y el "antes", es decir, la diferencia entre los resultados de comprensión registrados en el postest y los resultados obtenidos en el bloque 2 del pretest. Por ejemplo, si un informante tuvo 2 aciertos en el pretest y 10 aciertos en el postest, la diferencia es 8. Por tanto, la diferencia ha de ser entendida como la mejoría en los niveles de comprensión de LVS.

A primera vista el análisis descriptivo exploratorio muestra que los tres GE han alcanzado mejores resultados que sus respectivos GC:

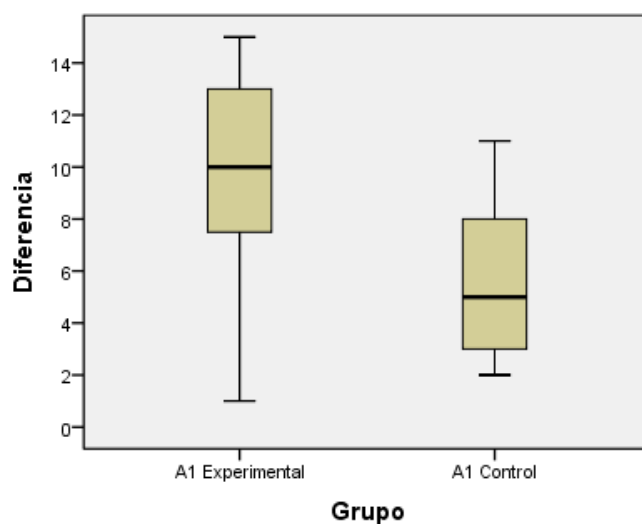


Gráfico 68: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A1]

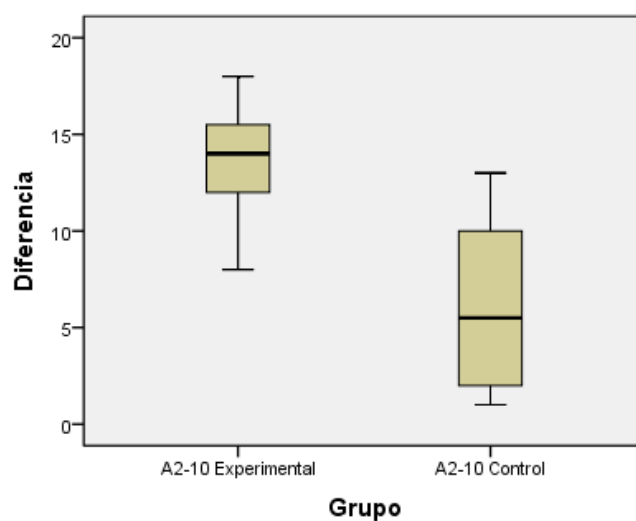


Gráfico 69: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-10]

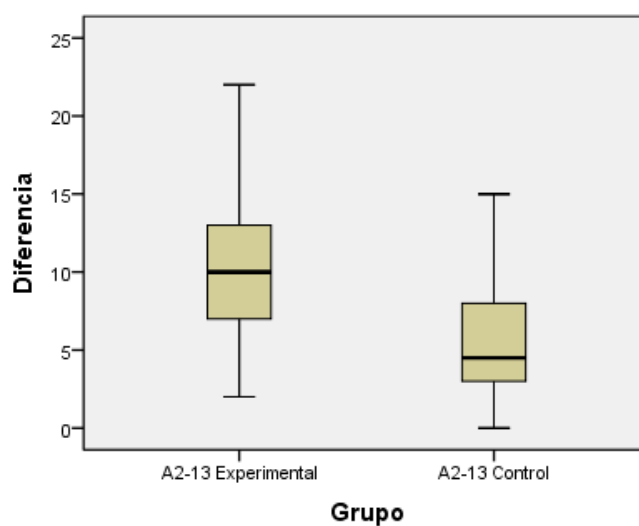


Gráfico 70: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-13]

Descriptivos A1				
	Grupo		Estadístico	Error estándar
Dif	A1 E	Media	9.58	.814
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	7.90 11.27
		Media recortada al 5%	9.74	
		Mediana	10.00	
		Varianza	15.906	
		Desviación estándar	3.988	
		Mínimo	1	
		Máximo	15	
		Rango	14	
		Rango intercuartil	6	
		Asimetría	-.674	.472
		Curtosis	-.449	.918
	A1 C	Media	5.38	.544
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	4.26 6.50
		Media recortada al 5%	5.27	
		Mediana	5.00	
		Varianza	7.686	
		Desviación estándar	2.772	
		Mínimo	2	
		Máximo	11	
		Rango	9	
		Rango intercuartil	5	
		Asimetría	.469	.456
		Curtosis	-1.015	.887

Tabla 48: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A1]

Descriptivos A2-10

Grupo		Estadístico	Error estándar		
Dif	A2-10 E	Media	13.87	.804	
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	12.14	
			Límite superior	15.59	
		Media recortada al 5%		13.96	
		Mediana		14.00	
		Varianza		9.695	
		Desviación estándar		3.114	
		Mínimo		8	
		Máximo		18	
		Rango		10	
		Rango intercuartil		5	
		Asimetría		-.381	.580
	Curtosis		-.516	1.121	
	A2-10 C	Media	6.00	1.094	
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.64	
			Límite superior	8.36	
		Media recortada al 5%		5.89	
		Mediana		5.50	
		Varianza		16.769	
		Desviación estándar		4.095	
		Mínimo		1	
		Máximo		13	
		Rango		12	
		Rango intercuartil		8	
Asimetría			.369	.597	
Curtosis		-1.192	1.154		

Tabla 49: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-10]

Descriptivos A2-13				
Grupo			Estadístico	Error estándar
Dif	A2-13 E	Media	10.53	1.316
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	7.71 13.36
		Media recortada al 5%	10.37	
		Mediana	10.00	
		Varianza	25.981	
		Desviación estándar	5.097	
		Mínimo	2	
		Máximo	22	
		Rango	20	
		Rango intercuartil	7	
		Asimetría	.545	.580
		Curtosis	.656	1.121
	A2-13 C	Media	6.00	1.111
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	3.63 8.37
		Media recortada al 5%	5.83	
		Mediana	4.50	
		Varianza	19.733	
		Desviación estándar	4.442	
		Mínimo	0	
		Máximo	15	
		Rango	15	
		Rango intercuartil	5	
		Asimetría	.824	.564
		Curtosis	-.182	1.091

Tabla 50: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-13]

Se ha realizado la prueba *t* para muestras independientes tomando la variable cuantitativa *diferencia*⁷⁰ y la variable de agrupación *grupo* ([E] experimental o [C] de control).

Prueba de muestras independientes A1 (n = 50)									
	Levene		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% intervalo*	
Se asumen varianzas iguales	2.394	.128	4.350	48	.000	4.199	.965	2.258	6.139
No se asumen varianzas iguales			4.289	40.653	.000	4.199	.979	2.221	6.176

95% de intervalo de confianza de la diferencia.

Gráfico 71: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A1] (Prueba t)

⁷⁰ Diferencia de aciertos entre el postest y el pretest.

Prueba de muestras independientes A2-10 (n = 29)

	Levene		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% intervalo*	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	1.946	.174	5.849	27	.000	7.867	1.345	5.107	10.627
No se asumen varianzas iguales			5.793	24.257	.000	7.867	1.358	5.065	10.668

95% de intervalo de confianza de la diferencia.

Gráfico 72: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-10] (Prueba t)

Prueba de muestras independientes A2-13 (n = 31)

	Levene		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% intervalo*	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	.065	.801	2.645	29	.013	4.533	1.714	1.027	8.039
No se asumen varianzas iguales			2.633	27.855	.014	4.533	1.722	1.005	8.062

95% de intervalo de confianza de la diferencia.

Gráfico 73: Mejoría en los niveles de comprensión: GE vs. GC [A2-13] (Prueba t)

En los tres niveles se asume la igualdad de varianzas (A1: $p = 0.128$, A2-10: $p = 0.174$, A2-13: $p = 0.801$) y la significación bilateral es inferior a 0.05 (A1: $p = 0.000$; A2-10: $p = 0.000$, A2-13: $p = 0.013$). Existe, por tanto, una diferencia estadística significativa entre los niveles de comprensión para rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_e = \mu_c$) y aceptar la hipótesis alternativa ($H_1: \mu_e > \mu_c$).

9.1.7. Hipótesis 7: mejoría en los niveles de producción tras la instrucción: GE vs. GC

Tras dicha instrucción, los informantes de ambos grupos habrán alcanzado mayores niveles de producción, la mejoría en los niveles de producción será mayor en los grupos experimentales que en sus respectivos grupos de control.

Para comprobar esta hipótesis se ha medido la diferencia entre el "después" y el "antes" de la producción de LVS, es decir, la diferencia entre los resultados de producción registrados en el postest (composición interna) y los resultados obtenidos en el bloque de producción del pretest (composición interna). Por ejemplo, si un informante tuvo 1 acierto en

el pretest y 6 aciertos en el posttest, la diferencia es 5. Por tanto, la diferencia ha de ser entendida como la mejora en los niveles de producción de LVS.

A primera vista el análisis descriptivo exploratorio muestra que los tres GE presentan una mejora en los niveles de producción de LVS notablemente superior a la de sus respectivos GC:

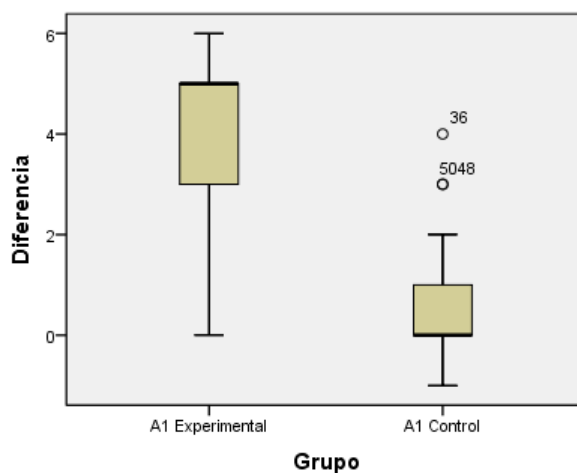


Gráfico 74: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A1]

En el grupo de control A1 se manifiestan tres casos atípicos ocasionados por las puntuaciones de los informantes 11C12, 11C24 y 11C26, los cuales tuvieron 4, 3 y 3 aciertos respectivamente de los 6 ítems totales (Gráfico 74).

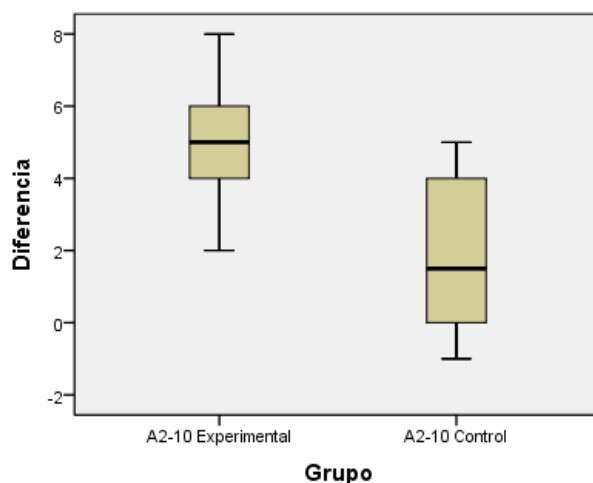


Gráfico 75: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-10]

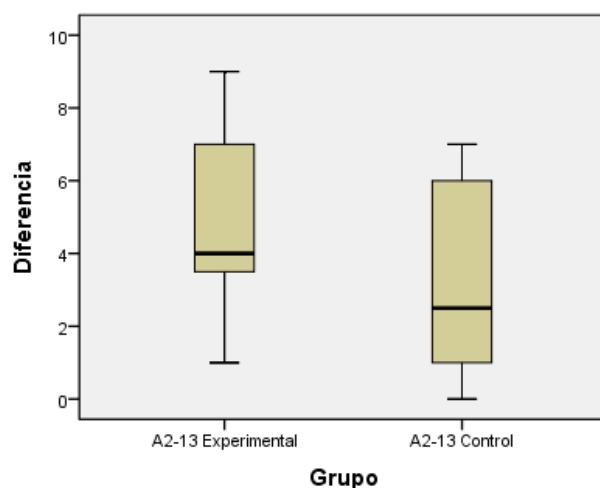


Gráfico 76: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-13]

Descriptivos				
Grupo			Estadístico	Error estándar
Dif	A1 E	Media	4.08	.351
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.36
			Límite superior	4.81
		Media recortada al 5%	4.20	
		Mediana	5.00	
		Varianza	2.949	
		Desviación estándar	1.717	
		Mínimo	0	
		Máximo	6	
		Rango	6	
		Rango intercuartil	2	
		Asimetría	-1.320	.472
		Curtosis	1.110	.918
	A1 C	Media	.62	.249
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	.10
			Límite superior	1.13
		Media recortada al 5%	.53	
		Mediana	.00	
		Varianza	1.606	
		Desviación estándar	1.267	
		Mínimo	-1	
		Máximo	4	
		Rango	5	
		Rango intercuartil	1	
		Asimetría	1.060	.456
		Curtosis	1.108	.887

Tabla 51: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A1]

Descriptivos				
Grupo			Estadístico	Error estándar
Dif	A2-10 E	Media	4.93	.408
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	4.06 5.81
		Media recortada al 5%	4.93	
		Mediana	5.00	
		Varianza	2.495	
		Desviación estándar	1.580	
		Mínimo	2	
		Máximo	8	
		Rango	6	
		Rango intercuartil	2	
		Asimetría	.125	.580
		Curtosis	-.175	1.121
	A2-10 C	Media	1.86	.543
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	.68 3.03
		Media recortada al 5%	1.84	
		Mediana	1.50	
		Varianza	4.132	
		Desviación estándar	2.033	
		Mínimo	-1	
		Máximo	5	
		Rango	6	
		Rango intercuartil	4	
		Asimetría	.353	.597
		Curtosis	-1.301	1.154

Tabla 52: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-10]

Descriptivos				
Grupo			Estadístico	Error estándar
Grupo	A2-13 E	Media	5.13	.654
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	3.73 6.54
		Media recortada al 5%	5.15	
		Mediana	4.00	
		Varianza	6.410	
		Desviación estándar	2.532	
		Mínimo	1	
		Máximo	9	
		Rango	8	
		Rango intercuartil	4	
		Asimetría	.163	.580
		Curtosis	-1.128	1.121
	A2-13 C	Media	3.19	.647
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	1.81 4.57
		Media recortada al 5%	3.15	
		Mediana	2.50	
		Varianza	6.696	
		Desviación estándar	2.588	
		Mínimo	0	
		Máximo	7	
		Rango	7	
		Rango intercuartil	5	
		Asimetría	.266	.564
		Curtosis	-1.525	1.091

Tabla 53: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-13]

Se ha realizado la prueba t para muestras independientes en los tres niveles (A1, A2-10 y A2-13) tomando la variable cuantitativa *diferencia*⁷¹ y la variable de agrupación *grupo* ([E] experimental o [C] de control).

⁷¹ Diferencia de aciertos entre el postest y el pretest.

Prueba de muestras independientes A1 (n = 50)

	Levene		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% intervalo [*]	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	1.749	.192	8.168	48	.000	3.468	.425	2.614	4.322
No se asumen varianzas iguales			8.070	42.139	.000	3.468	.430	2.601	4.335

95% de intervalo de confianza de la diferencia.

Gráfico 77: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A1] (Prueba t)

Prueba de muestras independientes A2-10 (n = 29)

	Levene		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% intervalo [*]	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	1.650	.210	4.568	27	.000	3.076	.673	1.695	4.458
No se asumen varianzas iguales			4.528	24.544	.000	3.076	.679	1.676	4.477

95% de intervalo de confianza de la diferencia.

Gráfico 78: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-10] (Prueba t)

Prueba de muestras independientes A2-13 (n = 31)

	Levene		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% intervalo [*]	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	.031	.862	2.114	29	.043	1.946	.920	.064	3.828
No se asumen varianzas iguales			2.116	28.942	.043	1.946	.920	.065	3.827

95% de intervalo de confianza de la diferencia.

Gráfico 79: Mejoría en los niveles de producción: GE vs. GC [A2-13] (Prueba t)

En los tres niveles se asume la igualdad de varianzas (A1: $p = 0.192$, A2-10: $p = 0.210$, A2-13: $p = 0.862$) y la significación bilateral es inferior a 0.05 en los tres niveles (A1: $p = 0.000$; A2-10: $p = 0.000$, A2-13: $p = 0.043$). Existe, por tanto, una diferencia estadística significativa entre los niveles de producción para rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_e = \mu_c$) y aceptar la hipótesis alternativa ($H_1: \mu_e > \mu_c$).

9.1.8. Hipótesis 8: Almacenamiento y recuperación: GE vs. GC

Pasado un mes de la instrucción, el grupo experimental presentará mayores niveles de comprensión y de producción de LVS que el grupo de control.

Para comprobar esta hipótesis se han contrastado los resultados de comprensión y de producción registrados al comienzo de la fase experimental (previa instrucción, recogidos en el pretest) con los resultados de comprensión y de producción obtenidos al término de la fase experimental (transcurrido un mes de la instrucción, recogidos en el postest II). Se pretende así determinar la eficacia a largo plazo de la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de LVS implementada en el GE. Recuérdese que el postest II sólo se realizó los dos grupos del nivel A1, es decir, el grupo A1 Experimental y el grupo A1 Control.

En el análisis descriptivo exploratorio se ha contrastado la variable cuantitativa *diferencia*⁷² y la variable categórica *grupo* ([E] experimental o [C] de control). En el caso de la producción se han tomado como unidad de medición los aciertos registrados en el apartado de composición interna⁷³. Los resultados muestran que el GE duplica tanto los niveles de comprensión como los niveles de producción a las cuatro semanas de la instrucción, o lo que es lo mismo, al término de la fase experimental.

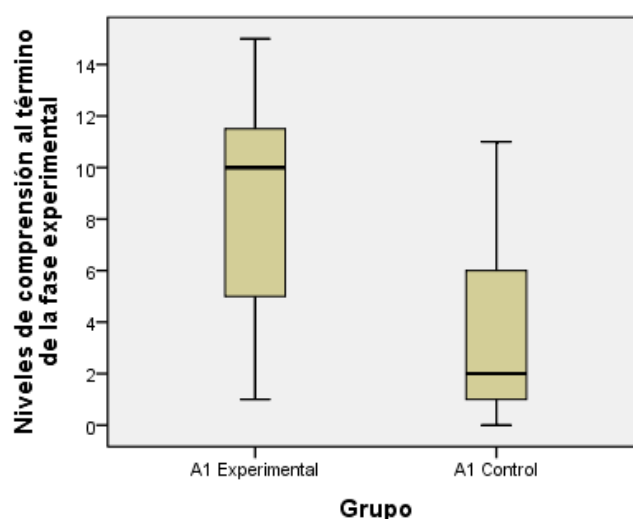


Gráfico 80: Niveles de comprensión al término de la fase experimental: GE vs. GC

⁷² Diferencia de aciertos entre el postest II y el pretest.

⁷³ Recuérdese que en todas las pruebas se ha medido la producción con corrección lingüística y la producción exitosa relativa a la composición interna. Véase §8.5. *Tipos de medición en las tareas de producción.*

Descriptivos				
Grupo			Estadístico	Error estándar
Dif	Experimental	Media	8.46	.821
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	6.76 10.16
		Media recortada al 5%	8.51	
		Mediana	10.00	
		Varianza	16.172	
		Desviación estándar	4.021	
		Mínimo	1	
		Máximo	15	
		Rango	14	
		Rango intercuartil	7	
		Asimetría	-.336	.472
		Curtosis	-1.027	.918
	Control	Media	3.96	.664
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	2.59 5.33
		Media recortada al 5%	3.78	
		Mediana	2.00	
		Varianza	11.478	
		Desviación estándar	3.388	
		Mínimo	0	
		Máximo	11	
		Rango	11	
		Rango intercuartil	5	
		Asimetría	.918	.456
		Curtosis	-.328	.887

Tabla 54: Niveles de comprensión al término de la fase experimental: GE vs. GC

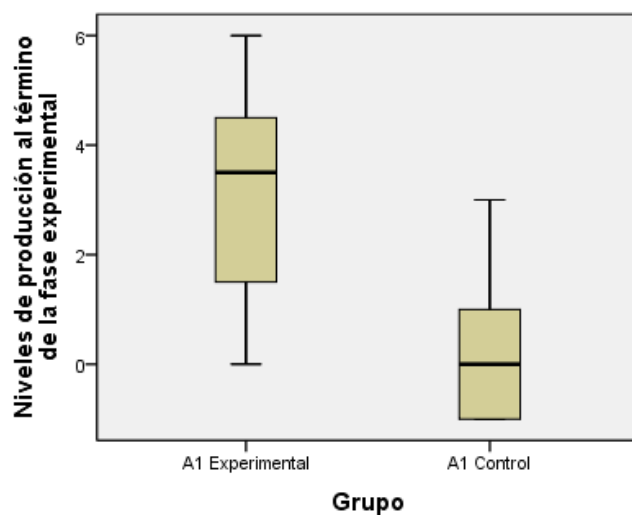


Gráfico 81: Niveles de producción al término de la fase experimental: GE vs. GC

Descriptivos				
Grupo			Estadístico	Error estándar
Dif	Experimental	Media	3.04	.397
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	2.22 3.86
		Media recortada al 5%	3.05	
		Mediana	3.50	
		Varianza	3.781	
		Desviación estándar	1.944	
		Mínimo	0	
		Máximo	6	
		Rango	6	
		Rango intercuartil	4	
		Asimetría	-.296	.472
		Curtosis	-1.074	.918
	Control	Media	.12	.217
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	-.33 .56
		Media recortada al 5%	.03	
		Mediana	.00	
		Varianza	1.226	
		Desviación estándar	1.107	
		Mínimo	-1	
		Máximo	3	
		Rango	4	
		Rango intercuartil	2	
		Asimetría	.905	.456
		Curtosis	.375	.887

Tabla 55: Niveles de producción al término de la fase experimental: GE vs. GC

Se ha realizado la prueba t para muestras independientes para determinar si las diferencias de comprensión y de producción entre el GE y el GC al término de la fase experimental resultan estadísticamente significativas. La prueba t arroja una significación bilateral de $p = 0.000$ tanto en los niveles de comprensión como en los de producción. Por lo tanto, existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_e = \mu_c$) y aceptar la hipótesis alternativa ($H_1: \mu_e > \mu_c$).

Prueba t para muestras independientes (comprensión) (n = 50)

	Levene		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% intervalo*	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	1.573	.216	4.288	48	.000	4.497	1.049	2.388	6.606
No se asumen varianzas iguales			4.258	45.172	.000	4.497	1.056	2.370	6.624

95% de intervalo de confianza de la diferencia.

Gráfico 82: Niveles de comprensión al término de la fase experimental: GE vs. GC (prueba t)

Prueba t para muestras independientes (producción) (n = 50)

	Levene		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% intervalo*	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	10.121	.003	6.604	48	.000	2.926	.443	2.035	3.817
No se asumen varianzas iguales			6.468	35.874	.000	2.926	.452	2.009	3.844

95% de intervalo de confianza de la diferencia.

Gráfico 83: Niveles de producción al término de la fase experimental: GE vs. GC (prueba t)

A continuación se muestra la relación de resultados obtenidos en el pretest (columna izquierda), el posttest (columna central) y el posttest II (columna derecha) en las tareas de comprensión (Gráfico 86) y producción (Gráfico 87). Sendos gráficos recogen la media aritmética (\bar{x}) de cada grupo.

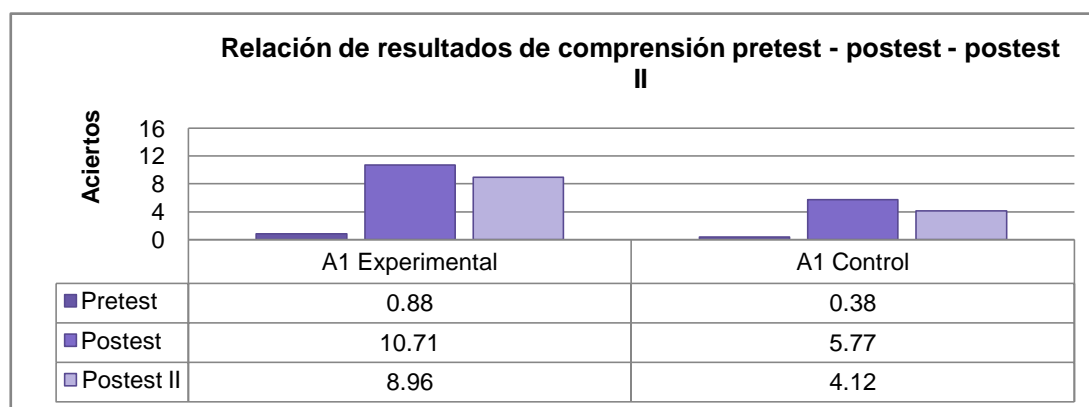


Gráfico 84: Relación de resultados de comprensión pretest-posttest-posttest II

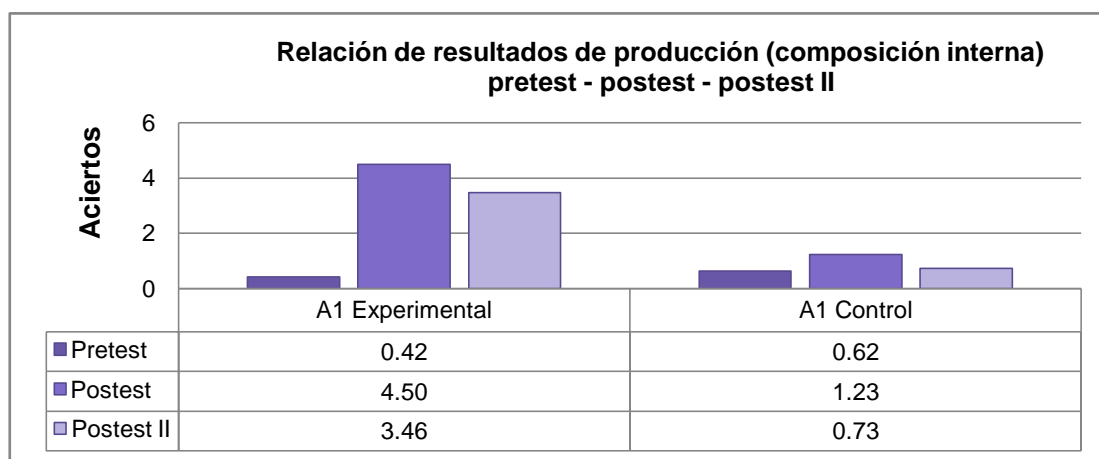


Gráfico 85: Relación de resultados de producción pretest-posttest-posttest II

En el primer posttest el GE alcanzó niveles de comprensión y de producción que cuadruplicaban los niveles del GC. Siendo así, se esperaba que en el segundo posttest las pérdidas de comprensión y de producción fuesen mayores en el GE. No obstante, pasado un mes de la instrucción, el GE experimenta un leve descenso en los niveles de comprensión (-16.34%) y de producción (-23.11%) de LVS con respecto del primer posttest, mientras que el GC registra casi el doble de pérdidas de comprensión (-28.60) y de producción (-40.65%)⁷⁴. Estos resultados muestran que la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de LVS implementada en el GE no sólo asegura una diferencia cuantitativamente significativa en niveles de comprensión y de producción al término de la instrucción, sino que también garantiza una mayor retención de las unidades léxicas tratadas y su recuperación a largo plazo.

9.1.9. Hipótesis 9: producción tras la instrucción según grado de las LVS

El grado de analogía formal intralingüística juega un papel decisivo en la producción de LVS: los niveles de producción serán más altos a mayor grado de analogía formal interlingüística entre las LVS españolas y sus respectivos equivalentes fraseológicos alemanes.

⁷⁴ Los porcentajes aquí plasmados resultan de la diferencia entre el primer y el segundo posttest. Se ha tomado la media de puntuaciones del primer posttest como el valor máximo de puntuaciones alcanzadas en cada grupo. Por ejemplo, en la tarea de producción el GE tiene una media de 4.5 aciertos en el primer posttest (100%) y de 3.46 aciertos en el segundo posttest (76.80%). Por lo tanto, al mes de la instrucción el GE presenta una disminución del 23.11% en las puntuaciones de producción.

Para comprobar esta hipótesis se han tomado las puntuaciones de producción de LVS que los informantes que conforman la muestra⁷⁵ han obtenido en el postest y se han contrastado los aciertos alcanzados en los tres grupos de LVS, es decir, LVS de grado 3, grado 2 y grado 1 de analogía formal interlingüística. Las puntuaciones de producción con las que se ha trabajado en esta hipótesis son aquellas relativas a la composición interna de las LVS; se persigue así observar el papel que desempeña la similitud formal interlingüística en la producción de LVS eliminando factores netamente intralingüísticos que pueden influenciar u obstaculizar el éxito de la producción⁷⁶.

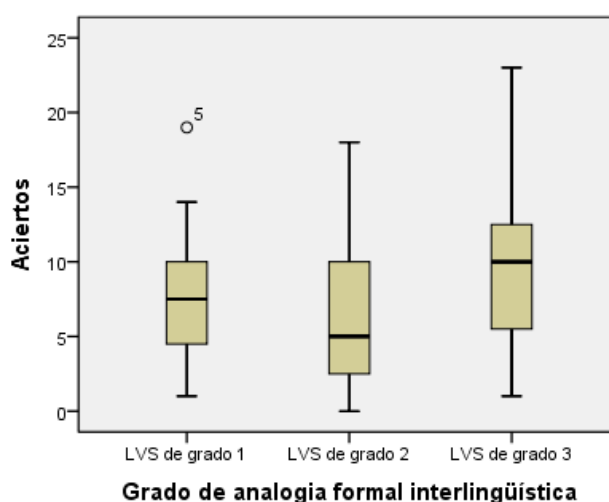


Gráfico 86: Aciertos de producción (composición) tras la instrucción según grado de las LVS

El caso atípico que muestra el Gráfico 86 tiene su origen en los aciertos de producción de la LVS *estar mal de la cabeza*, que ha alcanzado puntuaciones significativamente más elevadas que en el resto de LVS de grado 1.

⁷⁵ Un total de 110 sujetos: 50 del nivel A1 y 60 del nivel A2. Recuérdese §8.1. *Participantes*.

⁷⁶ Los factores intralingüísticos en la producción de LVS se analizan en la Hipótesis 10.

Descriptivos				
Grado		Estadístico		Error estándar
Aciertos	3	Media	9.94	1.450
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	6.85 13.03
		Media recortada al 5%	9.71	
		Mediana	10.00	
		Varianza	33.663	
		Desviación estándar	5.802	
		Mínimo	1	
		Máximo	23	
		Rango	22	
		Rango intercuartil	8	
		Asimetría	.659	.564
		Curtosis	.461	1.091
	2	Media	6.50	1.307
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	3.71 9.29
		Media recortada al 5%	6.22	
		Mediana	5.00	
		Varianza	27.333	
		Desviación estándar	5.228	
		Mínimo	0	
		Máximo	18	
		Rango	18	
		Rango intercuartil	9	
		Asimetría	.942	.564
		Curtosis	.066	1.091
	1	Media	7.88	1.224
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	5.27 10.48
		Media recortada al 5%	7.64	
		Mediana	7.50	
		Varianza	23.983	
		Desviación estándar	4.897	
		Mínimo	1	
		Máximo	19	
		Rango	18	
		Rango intercuartil	6	
		Asimetría	.647	.564
		Curtosis	.367	1.091

Tabla 56: Aciertos de producción (composición) tras la instrucción según grado de las LVS

Un primer análisis descriptivo exploratorio muestra que la media de aciertos en la producción es mayor en LVS de grado 3 ($\bar{X} = 9.94$), seguidas de las LVS de grado 1 ($\bar{X} = 7.88$) y por último aquellas de grado 2 ($\bar{X} = 6.50$). Si bien se esperaba que los niveles de

producción fuesen mayores en LVS de grado 3, no se contaba con que las LVS de grado 1 alcanzasen una puntuación levemente superior a aquellas de grado 2.

Se ha aplicado la prueba ANOVA de un factor a los tres grados de analogía formal interlingüística (grado 3, grado 2 y grado 1) tomando la variable cuantitativa *aciertos* y la variable categórica *grado*. La prueba Levene confirma la homocedasticidad en los grupos ($\alpha > 0.05$).

Prueba de homogeneidad de varianzas (n = 48)

Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
.126	2	45	.882

Gráfico 87: Producción (composición) tras la instrucción según grado de las LVS (Levene)

ANOVA (n = 48)

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	(Combinado)		95.792	2	47.896	1.691	.196
	Término lineal	Contraste	34.031	1	34.031	1.201	.279
		Desviación	61.760	1	61.760	2.180	.147
Dentro de grupos			1274.688	45	28.326		
Total			1370.479	47			

Gráfico 88: Producción (composición) tras la instrucción según grado de las LVS (ANOVA)

La ANOVA de un factor arroja un $\alpha > 0.05$ ($p = 0.196$), por lo tanto no existen diferencias estadísticas significativas entre los aciertos de producción alcanzados en cada grupo de LVS. Se procede a no rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$).

Volviendo a los resultados de la muestra, se esperaba que los niveles de producción decreciesen progresivamente a medida que disminuía el grado de analogía formal interlingüística de las LVS. No obstante, en las LVS de grado 1 ($\bar{X} = 7.88$) se han registrado resultados de producción levemente más altos que en aquellas de grado 2 ($\bar{X} = 6.50$).

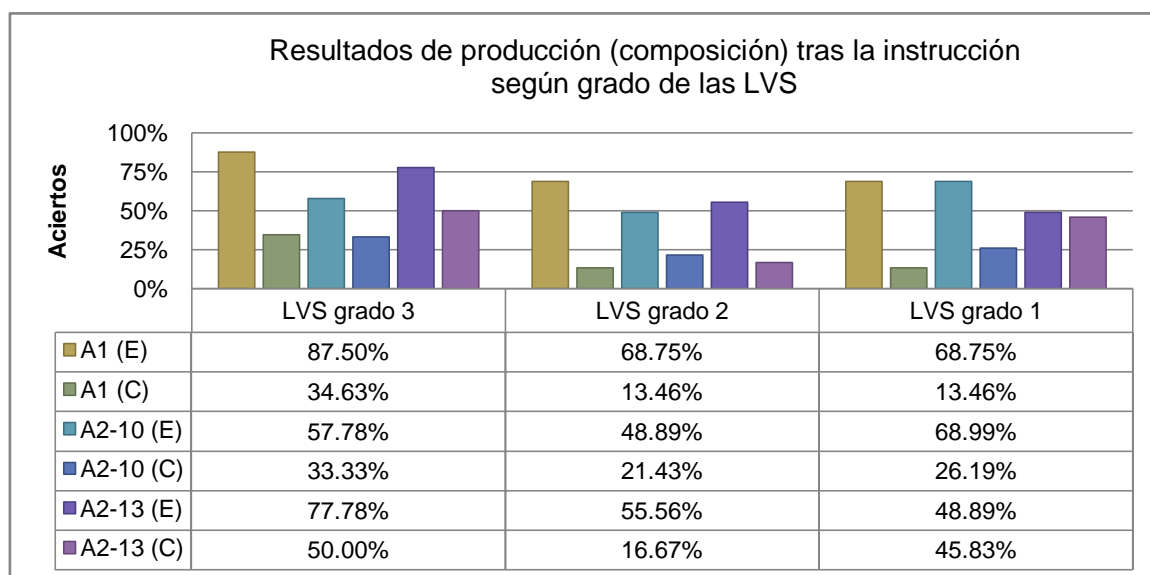


Gráfico 89: Resultados de producción (composición) tras la instrucción según grado de las LVS

Como se observa en el Gráfico 91, las LVS de grado 3 cuentan con los niveles de producción más altos en cinco de los seis grupos de participante. En el grupo A2-10 (E) el porcentaje de aciertos en LVS de grado 3 es mayor que el porcentaje de aciertos en LVS de grado 2, pero inferior que el obtenido en LVS de grado 1. En el resto de los grupos de informantes el porcentaje de aciertos en LVS de grado 3 es mayor que el registrado en LVS de grado 2 y de grado 1. En el nivel A1, los porcentajes de aciertos en LVS de grado 2 y de grado 1 son idénticos en ambos grupos de participantes. Si bien en las LVS de grado 1 cabía esperar niveles de producción más bajos o iguales que en las LVS de grado 2, en el nivel A2 los niveles de producción en LVS de grado 1 son mayores a los registrados en LVS de grado 2 en tres de los cuatro grupos de informantes. Los niveles de producción – a primera vista inesperados – de estos tres casos se esclarecen si se observa el desglose de resultados registrados en cada LVS en el Gráfico 91⁷⁷: la inclusión de la LVS 9 (*hablar por los codos*) causa un incremento en los niveles de producción en LVS de grado 1.

⁷⁷Por motivos de espacio se ha empleado el código de cada LVS en los gráficos 90 y 91. A1: LVS 1 y 2: grado 3, LVS 3 y 4 : grado 2, LVS 5 y 6: grado 1. | A2: LVS 1, 2 y 3: grado 3, LVS 4, 5 y 6: grado 2, LVS 7, 8 y 9: grado 1. | La relación entre las LVS y sus respectivos códigos se ha presentado en §8.7.3. Códigos de LVS.

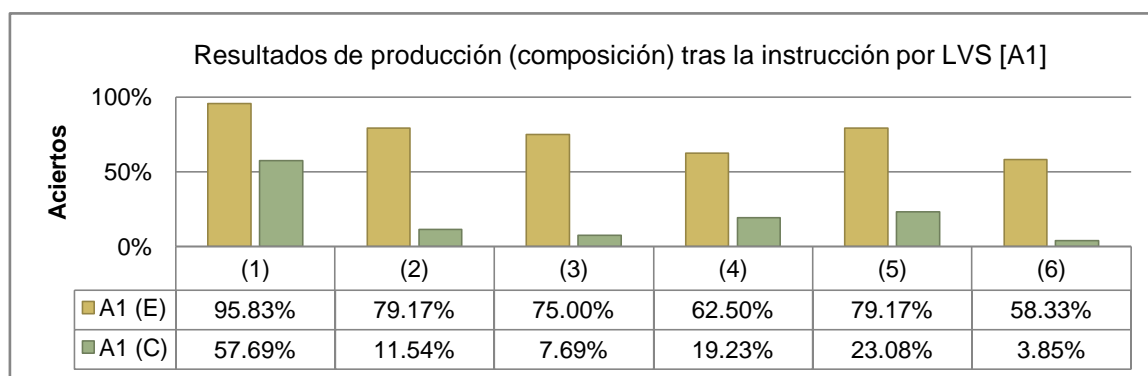


Gráfico 90: Resultados de producción (composición) tras la instrucción por LVS [A1]

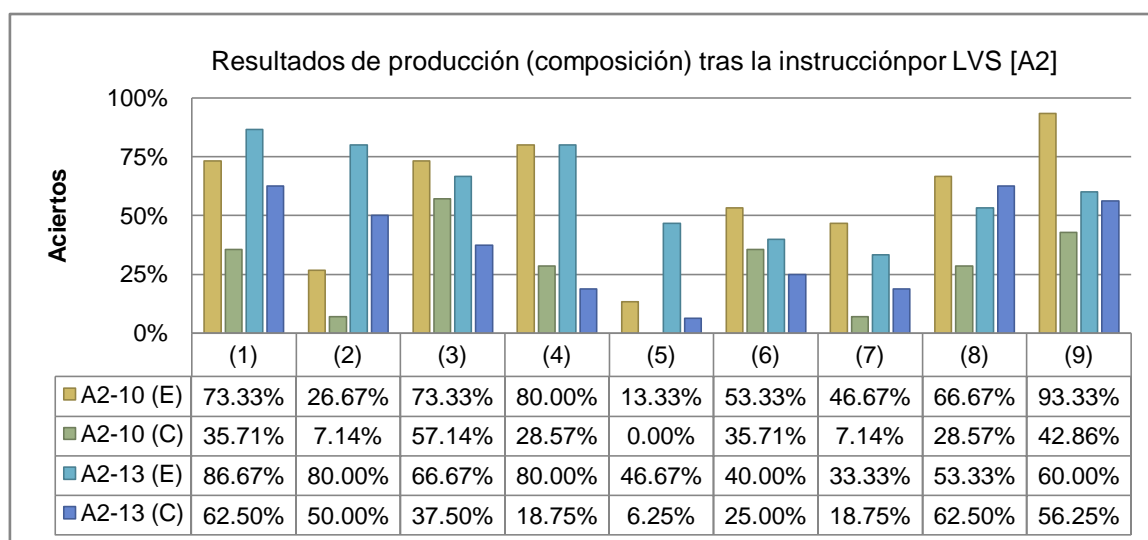


Gráfico 91: Resultados de producción (composición) tras la instrucción por LVS (A2)

En síntesis, si bien en ocasiones una LVS registra un mayor porcentaje de aciertos que otra LVS de grado superior puntuales (como es el caso de la *hablar por los codos* en el nivel A2), en líneas generales se observa que la analogía formal de los pares fraseológicos influencia el éxito de la producción; siendo éste mayor en las LVS de grado 3 y decreciendo a medida que se pierde la similitud fraseológica intralingüística.

9.1.10. Hipótesis 10: producción tras la instrucción según casillas vacías de las LVS

*La cantidad y el tipo de adaptaciones que requieren los componentes de las LVS a las exigencias del discurso influyen en el éxito de la producción: los niveles de producción tras la instrucción serán más altos en LVS donde sólo el verbo de la locución requiere adaptación al discurso (*hablar por los codos* o *ir de boca en boca*, en las que el verbo ha de ser conjugado) que en LVS que poseen más casillas vacías o actantes, es decir, componentes que*

exigen ajustes adicionales al contexto (poner-se en manos de 'alguien' o partir-le el corazón a 'alguien').

Para comprobar esta hipótesis se han tomado las puntuaciones de producción de LVS que los informantes del nivel A2⁷⁸ han obtenido en el postest y se han contrastado los aciertos alcanzados en las LVS donde sólo el verbo requiere adaptación al discurso (por ejemplo, *hablar por los codos*) con aquellos aciertos registrados en LVS con casillas vacías adicionales, es decir, con otros componentes -además del verbo- que exigen ajustes al discurso (por ejemplo, *poner-se en manos de 'alguien'*). Las puntuaciones de producción con las que se han trabajado en esta hipótesis son aquellas relativas a la corrección lingüística de las LVS; se persigue así observar el papel que desempeñan los aspectos netamente intralingüísticos de las LVS españolas que influyen en la producción, independientemente de las posibles analogías formales interlingüísticas.

Recuérdense las LVS incluidas en la sección de producción del nivel A2: cuatro LVS donde sólo el verbo de la locución ha de adaptarse al discurso (nº 3, 4, 8 y 9) y cinco LVS con casillas vacías adicionales, a saber, una LVS con verbo pronominal que precisa la adaptación del pronombre átono (nº 1), tres LVS con verbo reflexivo (nº 2, 5 y 7) que requieren la adaptación del pronombre reflexivo y una LVS con un objeto directo ('algo'), a cumplimentar con un sustantivo según el contexto. Además, la LVS nº 2 cuenta con variación: bien puede producirse rellenando el complemento preposicional 'alguien' según el contexto, o bien puede sustituirse el complemento preposicional por un pronombre posesivo indicando pertenencia (en sus manos ~~de 'alguien'~~).

- (1) (['alguien/algo']) *partir-**le*** el corazón (a '**alguien**')
- (2) (['alguien']) *ponerse* en manos de '**alguien**'
- (3) (['alguien']) *perder* los nervios
- (4) (['alguien']) *tener* un agujero en la mano
- (5) (['alguien']) *lavarse* las manos
- (6) (['alguien']) *poner* '**algo**' patas arriba
- (7) (['alguien']) *calentarse* la cabeza
- (8) (['alguien']) *empinar* el codo
- (9) (['alguien']) *hablar* por los codos

⁷⁸ Un total de 60 sujetos repartidos en dos GE (A2-10 E y A2-13 E) y sus respectivos GC (A2-10 C y A2-13 C). Recuérdese §8.1. Participantes. La exclusión de LVS del nivel A1 en el análisis de esta hipótesis viene determinada por el tipo de LVS que se integran en la propuesta de enseñanza-aprendizaje en este nivel, a saber, LVS donde únicamente el verbo de la locución precisa adaptación al discurso. Se ha trabajado por tanto con los resultados de producción del nivel A2, ya que en este nivel se incluyen LVS cuyos componentes requieren más ajustes al discurso que la mera conjugación del verbo de la locución.

En un primer análisis descriptivo exploratorio se observa que las LVS donde sólo el verbo requiere adaptación al discurso ofrecen mayores puntuaciones de producción ($\bar{X} = 5.75$) que aquellas con casillas vacías adicionales ($\bar{X} = 2.75$), es decir, los sujetos tienen más posibilidades de producir con corrección lingüística aquellas LVS que requiere adaptaciones mínimas al discurso en el que se insertan.

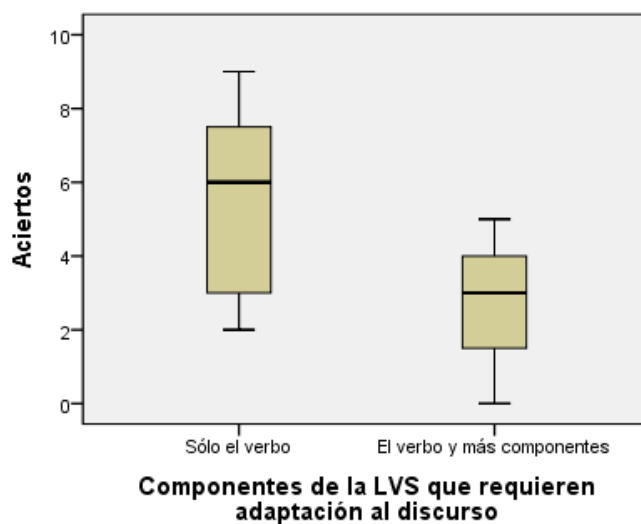


Gráfico 92: Aciertos de producción (corrección) tras la instrucción según casillas vacías de las LVS

Descriptivos				
Componentes de la LVS que requieren adaptación			Estadístico	Error estándar
Aciertos	Sólo el verbo	Media	5.75	.595
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	4.48 7.02
		Media recortada al 5%	5.78	
		Mediana	6.00	
		Varianza	5.667	
		Desviación estándar	2.380	
		Mínimo	2	
		Máximo	9	
		Rango	7	
		Rango intercuartil	5	
		Asimetría	-.102	.564
		Curtosis	-1.251	1.091
	El verbo y más componentes	Media	2.75	.369
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	1.98 3.52
		Media recortada al 5%	2.78	
		Mediana	3.00	
		Varianza	2.724	
		Desviación estándar	1.650	
		Mínimo	0	
		Máximo	5	
		Rango	5	
		Rango intercuartil	3	
		Asimetría	-.493	.512
		Curtosis	-1.011	.992

Tabla 57: Aciertos de producción (corrección) tras la instrucción según casillas vacías de las LVS

A modo ilustrativo se presentan los porcentajes de aciertos de producción con corrección lingüística registrados en cada grupo de sujetos. En el Gráfico 95 se observa que los sujetos registran mayores niveles de producción en aquellas LVS donde sólo el verbo de la locución precisa adaptación al discurso (LVS nº 4, 5, 8 y 9).

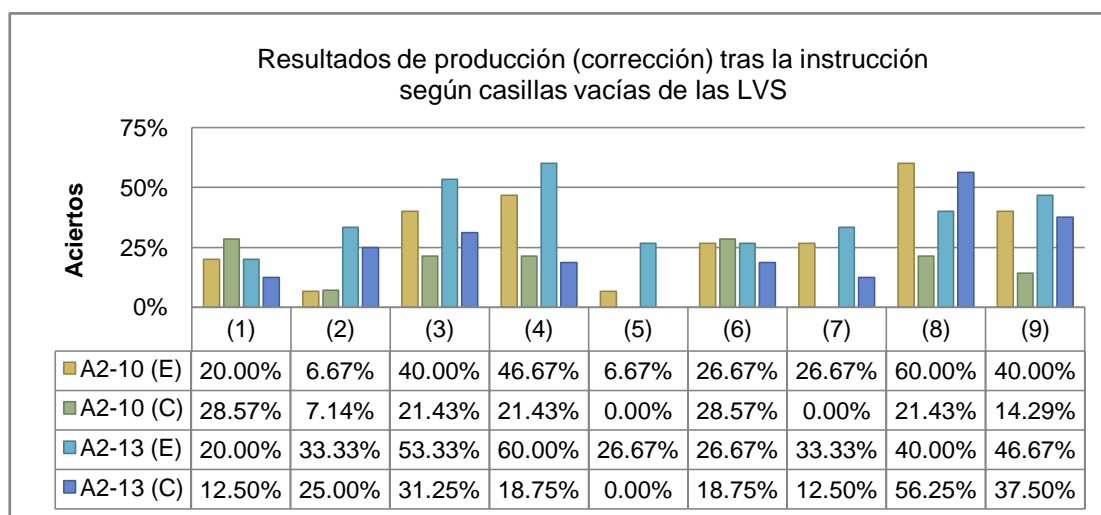


Gráfico 93: Resultados de producción (corrección) tras la instrucción según casillas vacías de las LVS

Se ha realizado la prueba t para muestras independientes tomando la variable cuantitativa *aciertos* y la variable de agrupación *actantes* (1 = sólo el verbo y 2 = el verbo y más componentes de la LVS).

Prueba t para muestras independientes ($n = 36$)

	Levene		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% intervalo*	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	2.329	.136	-4.460	34	.000	-3.000	.673	-4.367	-1.633
No se asumen varianzas iguales			-4.284	25.748	.000	-3.000	.700	-4.440	-1.560

95% de intervalo de confianza de la diferencia.

Gráfico 94: Producción (corrección) tras la instrucción según casillas vacías de las LVS (Prueba t)

Se asume la igualdad de varianzas ($p = 0.136$) y, dado que la significación bilateral es inferior a 0.05 ($p = 0.000$), existe una diferencia estadística significativa entre los niveles de producción para rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_1 = \mu_2$) y aceptar la hipótesis alternativa ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).

9.2. Análisis cualitativo de fenómenos de comprensión, producción y recuperación

En lo sucesivo se exponen los fenómenos de comprensión, de producción y de recuperación léxica de LVS observados a lo largo de la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL, así como los testimonios aportados por los participantes de los GE en el aula durante la implementación didáctica y la realización de las pruebas previas y posteriores a ésta. Se persigue así aportar más claridad a los fenómenos que operan en torno a la comprensión y la producción de LVS.

9.2.1. Observaciones de procesamiento cognitivo

En lo sucesivo se presentan las inferencias extraídas de las entrevistas presenciales con nativos alemanes⁷⁹ que tuvieron lugar en la fase del diagnóstico inicial de procesamiento cognitivo de LVS. Recuérdese que en las entrevistas se presentaron las LVS españolas traducidas al alemán con objeto de determinar en qué medida el hablante nativo alemán podía acceder al esquema cognitivo subyacente de la LVS e interpretar correctamente el significado idiomático de ésta⁸⁰.

Previo diagnóstico de procesamiento, se pensaba que el éxito en la comprensión de LVS estaría estrechamente relacionado con el grado de analogía formal entre las locuciones españolas y sus equivalentes fraseológicos alemanes, es decir, a mayor analogía formal, mayor sería el grado de comprensión de los hablantes nativos, mientras que la ausencia de similitud formal dificultaría o impediría la comprensión de las locuciones. Si bien esta suposición no ha resultado ser del todo errónea, los resultados del diagnóstico muestran que la anisomorfía interlingüística de muchos pares fraseológicos no suponen un obstáculo para la comprensión de las locuciones; y a la inversa, se han registrado pares fraseológicos con similitudes formales en los que los participantes no consiguen descifrar el significado fraseológico de la locución española. Obsérvense los siguientes ejemplos:

⁷⁹Véase §7.1. *Participantes*.

⁸⁰Véase §7.2. *Pautas de determinación del procesamiento cognitivo*.

Ej.	Valor / Grado	LVS española	LVS alemana equivalente
A	3 / 2 sm	<i>no tener ni pies ni cabeza</i>	<i>weder Hand noch Fuß haben</i> (literal: no tener ni mano ni pie)
B	3 / 2 sl	<i>estar con un pie en la tumba</i>	<i>mit einem Bein im Grab stehen</i> (literal: estar [de pie] con una pierna en la tumba)
C	3 / 2 slmx	<i>pararle los pies a alguien</i>	<i>jemandem in den Arm fallen</i> (literal: caer a alguien en / [sobre] el brazo)
D	3 / 1	<i>no ver a alguien con buenos ojos</i>	<i>jemandem nicht grün sein</i> (literal: no ser / [caer] verde a alguien)
E	3 / 1	<i>andar con ~ ojo / cien ojos</i>	<i>aufpassen wie ein Schießhund</i> (literal: tener cuidado / prestar atención como un perro de caza)
F	3 / 1	<i>no fiarse un pelo de alguien</i>	<i>jemandem über den Weg nicht trauen</i> (literal: no confiar sobre el camino a alguien)

Tabla 58: Muestra I de procesamiento cognitivo de LVS

En A-F se ha registrado un valor de comprensión 3, si bien las LVS españolas presentan anisomorfía formal de diversos grados respecto de sus equivalentes alemanes. Esta anisomorfía no resulta un obstáculo para la comprensión, incluso cuando la locución equivalente en alemán no es somática (analogía de grado 1). En aquellos casos donde los pares fraseológicos se componen de diferentes lexemas somáticos (ejemplos A y B), la accesibilidad al esquema cognitivo subyacente es posible dada la similitud sintáctica y léxica (*mano* por *cabeza* en *weder Hand noch Fuß haben*, literalmente “no tener ni mano ni pie”) y la extensión del lexema somático a una parte del cuerpo contigua (*pierna* como extensión de *pie* en *mit einem Bein im Grab stehen*, literalmente “estar con una pierna en la tumba”). El alto grado de anisomorfía formal tampoco impide la extracción del significado fraseológico cuando (1) las LVS españolas presentan escasa idiomatización, es decir, su significado global está próximo a la literalidad y es deducible por la suma de los elementos que componen la locución (ejemplos C-F); y (2) el significado global de la LVS viene dado por el verbo que la constituye, como ocurre en *no fiarse un pelo de alguien*, donde el somatismo es circunstancial desde el punto de vista semántico.

Por otra parte, la relativa semejanza formal de los pares fraseológicos no garantiza la comprensión de las LVS españolas. En los ejemplos G-K los participantes no consiguieron

descifrar el significado fraseológico de las locuciones, si bien la anisomorfía formal se circunscribe exclusivamente a la variación del somatismo o a la variación léxica de uno de sus componentes.

Ej.	Grado / Valor	LVS española	LVS alemana equivalente
G	o / 2 s	<i>tomarse algo a pecho</i>	<i>sich etwas zu Herzen nehmen</i> (literal: tomarse algo a corazón)
H	o / 2 sl	<i>dar la cara por alguien o algo</i>	<i>den Kopf für jemanden o. etwas hinhalten</i> (literal: ofrecer la cabeza por alguien o algo)
I	o / 2 s	<i>tener la cara de hacer algo</i>	<i>die Stirn haben, etwas zu tun</i> (literal: tener la frente de hacer algo)
J	o / 2 l	<i>jugarse el cuello</i>	<i>den Hals riskieren</i> (literal: arriesgar el cuello)
K	o / 2 l	<i>ir de mano en mano</i>	<i>von Hand zu Hand gehen</i> (literal: ir de mano a mano)

Tabla 59: Muestra II de procesamiento cognitivo de LVS

La imposibilidad de llegar al significado fraseológico se debe en G-I a la variación del somatismo, que impide al participante realizar una conexión entre la locución española y su equivalente alemán, si bien en alemán se trata de una parte del cuerpo contigua donde cabría la interpretación metonímica (*corazón* por *pecho* y *frente* por *cara*). Cabe preguntarse por qué en estos casos la variación somática supone un obstáculo en la comprensión de locuciones, mientras que en otros casos – recuérdese *estar con un pie en la tumba* y *mit einem Beim im Grab stehen* – el participante percibe el somatismo español como una parte del cuerpo capaz de realizar las funciones del somatismo recogido en la locución alemana (tanto *pie* en español como *pierna* en alemán funcionan como “base”).

En función a las respuestas de los participantes, se podría afirmar que la comprensión – o la imposibilidad de comprensión – de locuciones españolas en las que varía el somatismo estriba en el grado en que una parte del cuerpo está convencionalmente asociada a determinadas funciones experienciales o actividades humanas⁸¹: las funciones que desempeñan ciertas partes del cuerpo están claramente definidas en una sociedad (pie: soporte y movimiento; cabeza: pensamiento; boca: expresión verbal o comunicación; ojo: visión, corazón: emociones o sentimientos, etc.), mientras que otras partes del cuerpo no encuentran

⁸¹Las funciones atribuidas a las partes del cuerpo pueden variar culturalmente.

en la conciencia social una delimitación fija del papel que desempeñan. En el primer caso, la construcción del significado fraseológico es posible mediante proyección metafórica de las funciones o atributos inherentes al somatismo incluido en la locución.

Existen otros motivos que dificultan la comprensión del significado fraseológico en pares interlingüísticos con relativa analogía formal (grado 2). Uno de ellos es la tendencia a realizar interpretaciones literales en LVS altamente idiomáticas (como ocurre en *tener la cara de hacer algo*, donde los participantes se inclinan a pensar que se trata de leer las intenciones o pensamientos de alguien en función a su expresión facial). El segundo obstáculo que puede impedir la correcta interpretación de LVS de grado 2 es la asociación de la locución española con una locución alemana formalmente similar y de significado fraseológico diferente (como ocurre en *ir de mano en mano*, donde los participantes explican el significado como “trabajar de manera coordinada” dado el paralelismo formal con *Hand in Hand arbeiten*, aunque el equivalente fraseológico *Hand in Hand gehen* presente exclusivamente variación léxica en la preposición con respecto de la LVS española).

Así pues, en las entrevistas realizadas se ha encontrado evidencia para pensar que la comprensión del significado global de una locución depende tanto del paralelismo formal interlingüístico como del grado de accesibilidad del esquema cognitivo que se desprende de la suma de los componentes de dicha locución. A uno de los participantes se le presentó la locución *no tener ni pies ni cabeza* (equivalente alemán: *weder Fuß noch Hand haben*, literal: no tener ni pie ni mano) y tras haber explicado correctamente su significado fraseológico, se le pidió que describiera detalladamente cómo había llegado a esa interpretación:

Weil ich sonst keine andere Redewendung kenne, die passen könnte, denke ich. Wenn du sagst “dein argument hat weder... noch...” dann is zunächst mal klar, dass du sagen möchtest, das meinem Argument irgendetwas fehlt, ergo möchtest du mein Argument kritisieren oder in Frage stellen. So, dann gucke ich mir im Kopf die Struktur deiner Redewendung an, “hat weder... noch...” und ich kenne im Deutschen nur eine Redewendung, die so eine ähnliche Struktur hat und da diese Redewendung auch eine Kritik darstellt, muss du die wohl gemeint haben.⁸²

⁸² “Porque no conozco otra frase hecha que pudiera pegar, supongo. Si tú me dices “tu argumento no tiene ni pies ni cabeza”, entonces de entrada está claro que quieres decirme que a mi argumento le falta algo, osea que estás criticando o cuestionando mi argumento. Entonces yo busco en mi cabeza la estructura “... no tiene ni... ni...” y en alemán sólo conozco una frase hecha con una estructura similar, y como esa frase hecha también representa una crítica, pues tiene que ser esa a la que te refieres.” (Traducción de la autora)

Tras esta explicación, bien podría pensarse que la presencia de los somatismos *mano* y *pie* no desempeñan ningún papel en la comprensión de la locución y que la correcta interpretación radica exclusivamente en el paralelismo sintáctico. Entonces se le preguntó al participante qué entendía por “no tiene ni dedo ni ombligo”⁸³.

Hand und Fuß passt zu Füße und Kopf, weil diese Körperteile eine enorm wichtige Funktion bei den meisten Aktivitäten haben. Wenn du sagst “dein Argument hat weder Finger noch Bauchnabel”, ist das schon deutlich schwieriger. Wenn du gesagt hättest “weder Stuhl noch Tisch haben” wäre dann noch schwerer, weil es sich jetzt nicht mal mehr um Körperteile, wie im Originalsprichwort handelt, sondern um etwas komplett anderes. Aber da die Struktur immer noch exakt so erhalten ist, wäre ich bestimmt auf die Lösung kommen, hätte aber länger gebraucht, denke ich.⁸⁴

En resumen, el análisis de los testimonios recogidos durante las entrevistas de diagnóstico muestran que tanto la analogía formal como la accesibilidad al esquema cognitivo subyacente a la LVS influyen en la comprensión del hablante nativo alemán, si bien existen indicios para pensar que los paralelismos formales interlingüísticos actúan como guías en la búsqueda y extracción del significado, y la ausencia de tales paralelismos puede obstaculizar o llegar a impedir la correcta extracción del significado fraseológico de una LVS.

9.2.2. Observaciones de comprensión previa instrucción

De las anotaciones realizadas por los alumnos en el pretest se desprenden las siguientes observaciones:

- En ambos niveles (A1 y A2) los usuarios se apoyan inevitablemente en su L1 y cuentan con una arraigada conciencia lingüística fraseológica: a la hora de explicar el significado de las LVS, la mayoría de los informantes ofrece la LVS equivalente en alemán en lugar de aportar una definición del significado lingüístico de la LVS española. Se observa una tendencia a la traducción literal de las LVS españolas, que en ocasiones desencadena la asociación de la LVS española a una LVS alemana formalmente análoga pero con un diferente significado fraseológico. Este es el caso

⁸³ Locución inventada para comprobar en qué medida la composición léxica influye en la comprensión.

⁸⁴ “Mano y pie pega con pies y cabeza porque esas partes del cuerpo tienen una función muy importante en la mayoría de las actividades. Si dices “tu argumento no tiene ni dedo ni ombligo” se vuelve más complejo. Si hubieras dicho “ni silla ni mesa” sería aún más difícil porque ya no se trataría de partes del cuerpo como en la frase hecha original, sino de algo totalmente diferente. Pero como incluso así la estructura permanece exactamente igual, probablemente habría llegado a la solución, aunque creo que habría necesitado más tiempo.” (Traducción de la autora)

de *cruzar los dedos*, donde la traducción literal (*die Finger kreuzen*) no se asocia a la acción de desear suerte sino a la de engañar a alguien o prometerle algo en vano.

- Ante una LVS desconocida el sujeto busca en su repertorio fraseológico alemán una LVS que contenga el mismo somatismo que la LVS española o, en su defecto, una LVS alemana que recoja una parte del cuerpo contigua al somatismo de la LVS española. En líneas generales, este mecanismo de búsqueda fraseológica mental permite al sujeto seleccionar acertadamente la LVS alemana equivalente: algunos informantes explican que han inferido el significado de *levantarse con el pie izquierdo* por similitud con la LVS alemana *mit dem falschen Fuß aufstehen* (literal: levantarse con el pie equivocado), “weil diese Redewendung der deutschen Metapher sehr gleich ist”⁸⁵. Por el contrario, hay casos en los que este mecanismo de búsqueda por analogía formal puede inducir a error en LVS de grado 2 o inferior; como ocurre en *tener la lengua larga* y la selección errónea de la LVS *Lügen haben lange Nasen* (literal: las mentiras tienen narices largas).
- Asimismo, los participantes exponen que el desconocimiento de determinadas lexías simples obstaculizan o impiden la comprensión de una LVS (como es el caso de *meter, pedir* o *pájaros* en el nivel A1; o *hincar, empinar* o *plato* en el nivel A2). Asimismo, algunos informantes puntuales que han aprendido otra LE romance comentan la posibilidad de deducir el significado de lexías simples desconocidas (*perder* –fr. *perdre*). Si bien esta estrategia de deducción por similitud formal interlingüística resulta útil en el aprendizaje de lenguas, no se debe obviar que este mecanismo es fiable en el caso de los cognados y puede inducir a una interpretación errónea en el caso de lexías que interlingüísticamente sólo compartan rasgos formales, como los falsos amigos y las lexías homófonas u homógrafas.
- Saber el significado de las lexías que componen una LVS no garantiza la correcta interpretación del significado fraseológico global. Se han registrado casos en los que los informantes afirman conocer los componentes que integran la LVS en su forma aislada, pero les resulta imposible extraer el esquema cognitivo subyacente a ésta. Un informante escribe en relación a la LVS *morderse la lengua*: “manchmal

⁸⁵ “Porque este dicho es muy similar a la metáfora alemana.” (Traducción de la autora)

verstehe ich die einzelnen Wörter, aber nicht die Relation zu der eigentlichen Aussage des Satzes”⁸⁶.

- Los informantes apuntan que una correcta deducción del significado de determinadas LVS es posible bien por extensión de la extremidad contigua (*tener los pies en el suelo – mit beiden Beinen auf dem Boden stehen*, literal: estar con ambas piernas en el suelo), o bien por los rasgos tipológicos del somatismo, es decir, el repertorio de actividades convencionalmente asociado a una parte del cuerpo (*no abrir la boca*, donde el somatismo *boca* está asociado a la producción lingüística). No obstante, se observa que los rasgos tipológicos de aquellos somatismos de menor prominencia en la actividad humana son susceptibles de mayor variación de una sociedad a otra; este es el caso de *codo*, que en el sistema categorial alemán se asocia al ejercicio de la violencia física.
- Otro fenómeno que obstaculiza la correcta interpretación del significado fraseológico es la presencia de lexías en las LVS que son polisémicas en español y no en alemán, como ocurre en *tener la lengua muy larga*, donde el informante toma la acepción “sistema lingüístico” en lugar de “órgano” en la lexía *lengua*, dando lugar a interpretaciones de la LVS como “einen großen Wortschatz haben”⁸⁷.

9.2.3. Observaciones de producción previa instrucción

En lo que respecta a la producción de LVS previa instrucción, se han detectado los siguientes fenómenos:

- Existe una tendencia marcada en ambos niveles a realizar traducciones literales de la LVS alemana, que dan como resultado sintagmas no fraseológicos en español, gramaticales pero inaceptables, como ocurre en *wie ein Wasserfall reden* → *hablar como una catarata (LVS española *hablar por los codos*). Esta tendencia generalizada de efectuar traducciones literales del alemán al español explica el

⁸⁶ “A veces comprendo todas las palabras separadas, pero no la relación con el mensaje real de la frase”. (Traducción de la autora)

⁸⁷ “Tener un vocabulario amplio”. (Traducción de la autora)

éxito de la producción de LVS de grado 3 en comparación con el fracaso en la producción de LVS de grado 2 y 1⁸⁸.

- En el nivel A1 sólo se ha producido con éxito la LVS *hablar con las manos*, al tratarse de la única LVS de grado 3 cuyos componentes aislados son conocidos por los estudiantes. Desde el punto de vista de la corrección lingüística, los errores encontrados en la producción son: (1) la elección del artículo erróneo (**hablar con los manos*), (2) la sustitución del artículo determinado por un pronombre posesivo (**hablar con mis manos*), (3) la modificación del número del somatismo y/o su artículo (**hablar con la_ mano_*, **hablar con las mano_*) y (4) el empleo de otro verbo sinónimo (**charlar con las manos*).
- En el nivel A2 sólo se han producido con éxito las LVS de grado 3 *partirle el corazón a alguien* (14 de 60 informantes), *ponerse en manos de alguien* (2 de 60) y *perder los nervios* (4 de 60). En lo que respecta a la corrección lingüística, los errores generalizados encontrados en la producción son: (1) la sustitución del artículo determinado por un pronombre posesivo (**me partes mi corazón*), (2) la supresión del pronombre reflexivo y (3) la sustitución del verbo de la LVS (*está en tus manos vs. se pone en tus manos*).

9.2.4. Observaciones de producción tras la instrucción

En lo sucesivo se exponen los errores de producción registrados en el postest en ambos niveles. Téngase en cuenta que en la síntesis que se presenta a continuación no figuran aquellos errores que no sean específicos de la producción de LVS, a saber, errores de selección en la persona del verbo y errores ortográficos que no dificultan o impiden la comprensión de la LVS para el receptor⁸⁹.

Los errores más frecuentes en el nivel A1 están relacionados con la supresión de uno de los componentes de la LVS, la sustitución de un artículo determinado por un pronombre posesivo y la selección errónea de número en los sustantivos y sus respectivos artículos, así

⁸⁸ Recuérdese que en ninguno de los seis grupos de participantes se han registrado aciertos de producción previa instrucción en LVS de grado 2 y de grado 1. Véase §9.1.5. Hipótesis 5: producción previa instrucción según grado de las LVS.

⁸⁹ Como ya se expuso en §8.5, este tipo de errores conciernen al sistema de la lengua en su conjunto y están presentes en la producción de segmentos lingüísticos no fraseológicos.

como el género de estos últimos. En la Tabla 60 se resumen los errores de producción encontrados en ambos grupos del nivel A1⁹⁰.

Nº	LVS de producción, A1	A1 (E)	A1 (C)
1	(['alguien']) *hablar* con las manos	a, d	a, d, k, l,
2	(['alguien']) *poner* la mano en el fuego (por 'alguien / algo')	a, d, e, k	b, d, k
3	(['alguien']) *hablar* con el corazón en la mano	c, k, l,	c, k,
4	(['alguien']) *levantar* cabeza	c, d, g, i, l	h
5	(['alguien']) *estar* mal de la cabeza	b, i, o, p	d, g, p
6	(['alguien']) *pisar* cabezas	b, e, g, k,	---

Tabla 60: Resumen de errores de producción del posttest [A1]

En el nivel A2-10⁹¹ se producen con mayor frecuencia los errores asociados a la omisión del pronombre reflexivo (c), la sustitución del artículo determinado por un pronombre posesivo (i) o del verbo de la LVS (k) y la sustitución de la LVS por otra de significado fraseológico similar (y). Por su parte, en el nivel A2-13⁹² se registran principalmente errores relacionados con la omisión del pronombre reflexivo (c), la sustitución del artículo determinado por un pronombre posesivo (g), la selección del modo o tiempo del verbo de la LVS (l) y la sustitución de una LVS por otra de significado fraseológico similar (y).

⁹⁰ Errores del nivel A1: supresión de artículo determinado (a), verbo (b), lexía no anclada de la locución (c); sustitución del artículo determinado por un pronombre posesivo (d), del verbo de la LVS por un verbo homónimo (e), de la preposición (g); añadido de un artículo determinado (h); selección errónea de número (k) o género (l); sustitución de una LVS por otra de significado fraseológico colindante (p). La clasificación completa se encuentra en *Anexo XXX: Taxonomía de errores (AE)*.

⁹¹ Errores del nivel A2-10: omisión de artículo indeterminado (b), pronombre reflexivo (c), verbo (e); sustitución de somatismo (g), artículo determinado por pronombre posesivo (i), verbo (k), preposición (l); selección de modo o tiempo (n) o del pronombre reflexivo (p); transformación de verbos transitivos a reflexivos (q); selección de número (r) o género (s); omisión del objeto directo (t); sustitución de una LVS por otra de significado fraseológico similar (y) o por otra LVS de composición interna similar y significado fraseológico diferente (z). La clasificación completa de errores se encuentra en *Anexo XXX: Taxonomía de errores (AE)*.

⁹² Errores del nivel A2-13: omisión de artículo determinado (a), artículo indeterminado (b), pronombre reflexivo (c), lexía no anclada (e); sustitución de artículo determinado por un pronombre posesivo (g), del verbo de la LVS (i), de la preposición (j); selección de modo o tiempo (l), transformación de verbos transitivos en reflexivos (n), selección de género (p); omisión de objeto directo (q); traducción literal de uno de los componentes de la LVS (u); sustitución de un componente por otro de forma similar y significado lingüístico diferente (w) o por otro componente de forma y significado diferentes (x); sustitución de una LVS por otra de significado fraseológico similar (y) o por otra de composición interna similar y significado fraseológico diferente (z). Véase la clasificación completa en *Anexo XXX: Taxonomía de errores (AE)*.

Nº	LVS de producción, A2	A2-10 (E)	A2-10 (C)	A2-13 (E)	A2-13 (C)
1	(['alguien/algo']) *partir-le* el corazón (a 'alguien')	i, k, n, p, s, u	c, k, n, u, v	a, c, g, p	c, g, l,
2	(['alguien']) *ponerse* en manos de 'alguien'	c, g, u	---	c	c, l
3	(['alguien']) *perder* los nervios	i, k, q, n, u, y	k, q, u, y	j, l, n, y	---
4	(['alguien']) *tener* un agujero en la mano	i, k	b	b, g,	---
5	(['alguien']) *lavarse* las manos	u, y	---	c, l, x, y	w, y
6	(['alguien']) *poner* 'algo' patas arriba	e, k, s, t	u, s	n, q, x	q
7	(['alguien']) *calentarse* la cabeza	c, i, g	c, i	l	c,
8	(['alguien']) *empinar* el codo	r	h	e, u, z	l
9	(['alguien']) *hablar* por los codos	l, u, y	l, s, y, z	a, i, y	l, y

Tabla 61: Resumen de errores de producción del postest [A2]

Como ya se expuso en el análisis cualitativo de la hipótesis 10 (§9.1.10), los errores de corrección lingüística son más susceptibles de aparecer en aquellas LVS donde uno o más de sus componentes, además del verbo de la LVS, precisan adaptación a las exigencias del discurso⁹³.

9.2.5. Observaciones de almacenamiento y recuperación

Dada la significativa diferencia estadística entre el GE y el GC del nivel A1 en lo que respecta a los niveles de comprensión y de producción de LVS⁹⁴, podemos afirmar que la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje implementada en los GE explota el potencial de la analogía interlingüística y la accesibilidad al esquema cognitivo subyacente de las LVS con objeto de anclar en la memoria a largo plazo aquellas LVS españolas cuyo grado y valor no suponen un obstáculo de comprensión para el estudiante, anexionando a éstas LVS aquellas que presentan mayor anisomorfía interlingüística y menor accesibilidad al significado fraseológico. El resultado es una recuperación eficaz de las LVS españolas más alejadas del sistema lingüístico y categorial del hablante alemán por asociación a aquellas LVS españolas que le resultan más próximas.

En el GE las pérdidas de comprensión que se producen al mes de la instrucción son mayores a medida que disminuye el grado y el valor de las LVS. Por el contrario, en el GC ocurre un fenómeno inverso: la pérdida más significativa se produce en LVS de grado 3 y valor 3, y en consecuencia, los niveles de comprensión descienden drásticamente en LVS que

⁹³ Recuérdese Gráfico 95: Resultados de producción (corrección) tras la instrucción según casillas vacías de las LVS.

⁹⁴ Véase §9.1.8. *Hipótesis 8: almacenamiento y recuperación: GE vs. GC.*

presentan una menor analogía interlingüística y accesibilidad. En vistas a los resultados obtenidos, podemos afirmar que los niveles de comprensión alcanzados tras la instrucción se deterioran de manera más marcada y acelerada si no tiene lugar un aprendizaje firme de elementos comunes que actúen como soporte de recuperación léxica.

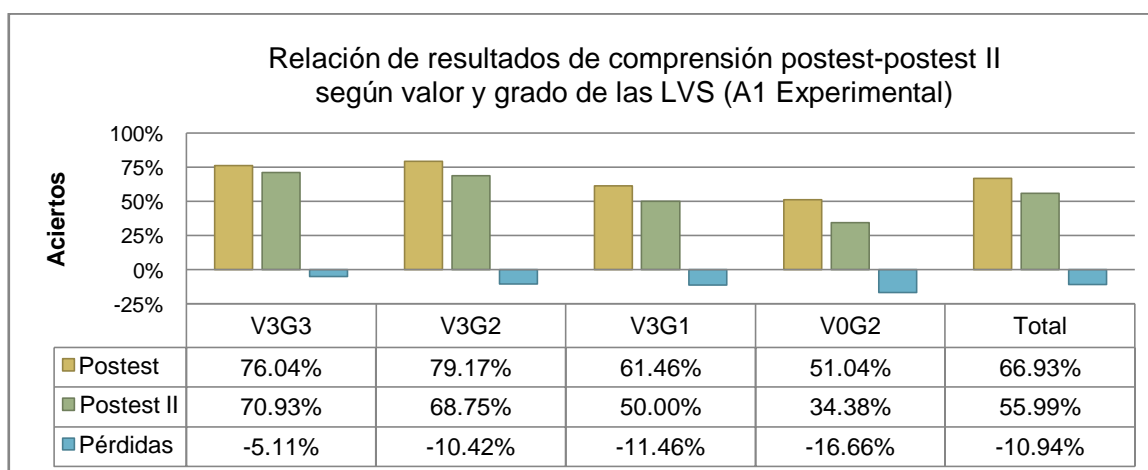


Gráfico 95: Relación de resultados de comprensión posttest-posttest II según valor y grado de las LVS (A1 experimental)

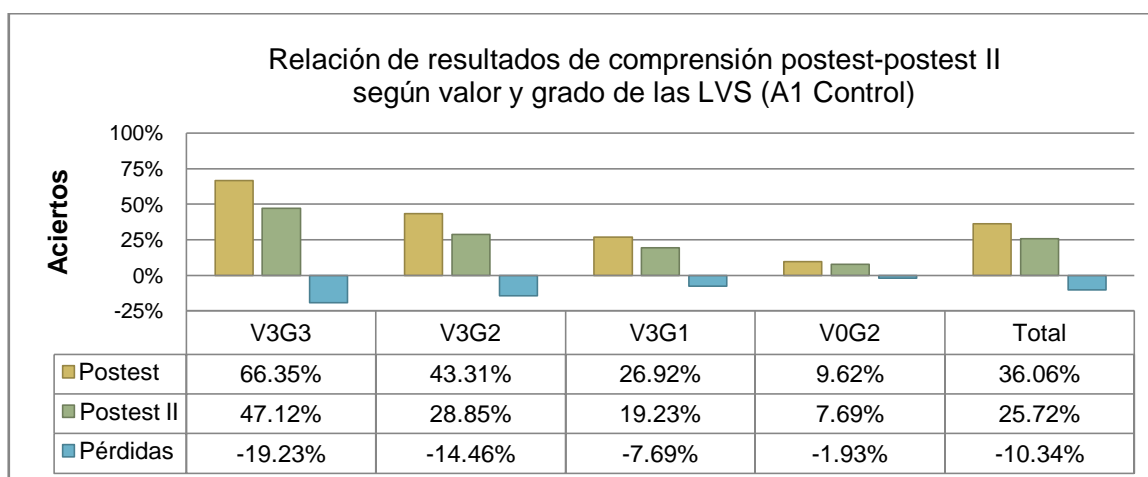


Gráfico 96: Relación de resultados de comprensión posttest-posttest II según valor y grado de las LVS (A1 Control)

Si bien en el transcurso de un mes se produce un descenso inevitable en el nivel global de comprensión en ambos grupos, el GE presenta más casos de sujetos que han mejorado la comprensión de LVS puntuales (19 casos en el GE vs. 11 en el GC). En lo que respecta a la producción de LVS, los casos puntuales de mejoría sólo tienen lugar en el GE⁹⁵.

⁹⁵ Véase sección de comprensión y de producción en *Anexo XLIII: Resultados Posttest II A1 Experimental* y *Anexo XLIV: Resultados Posttest II A1 Control*.

Por último, en la puesta en común realizada al término del segundo postest los alumnos ponen de relieve que, a la hora de producir una LVS, parten del significado fraseológico y reconstruyen su estructura formal, tomando la L1 como guía para seleccionar el somatismo correspondiente y los demás elementos que componen la LVS, siendo el verbo de ésta el componente léxico que presenta mayor dificultad en la recuperación.

9.3. Implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de LVS

Del análisis cuantitativo-cualitativo de resultados expuesto en §9.1 y §9.2 se desprenden cuatro aspectos fundamentales a tener en mente a la hora de implementar la enseñanza-aprendizaje de LVS en el aula de ELE, los cuales se presentan en los sucesivos.

9.3.1. Factores intralingüísticos de las LVS

En el plano netamente intralingüístico, existen dos aspectos que inciden en la comprensión y la producción de estas unidades léxicas, a saber, la idiomatidad y las casillas vacías de las LVS respectivamente.

La idiomatidad de una LVS es un factor determinante en la comprensión del significado: a mayor idiomatidad, mayor opacidad del significado fraseológico. El significado fraseológico de la locución es más asequible cuanto más próximo se encuentra al significado literal de los elementos que componen la locución.

Por otra parte, las casillas vacías de una LVS, es decir, el tipo y la cantidad de adaptaciones al discurso que requieren los componentes de una LVS influye en la correcta producción lingüística: las LVS donde sólo el verbo de la locución precisa adaptación son menos susceptibles de registrar errores de corrección lingüística que aquellas donde uno o varios de sus componentes— además del verbo de la locución— requieren ajustes adicionales al contexto de aparición. Este aspecto de la producción es lo que hace de las locuciones verbales un asunto delicado: al no contar con la fijación de las formas pluriverbales ni con la amplitud combinatoria de las colocaciones(u otros tipos de locuciones), estas unidades léxicas se convierten en un terreno resbaladizo para el hablante no nativo; quien, por una parte, se ve forzado a seguir una serie de restricciones morfosintácticas y léxicas en la producción lingüística sin poder aplicar las reglas de producción propias del discurso libre, y por otra,

carece de un compendio cerrado de directrices que le sirva como guía en la selección y el orden de los elementos que componen la locución.

9.3.2. Factores extralingüísticos producidos por la coyuntura LE-L1

A lo largo del capítulo se ha constatado que aspectos como la forma de las LVS españolas desempeñan un papel en la comprensión y la producción. Ahora bien, resulta necesario puntualizar que la forma de las LVS no ejerce por sí sola una influencia en la comprensión, sino que actúa en conjunción con los paralelismos interlingüísticos. Así pues, la comprensión y la producción de LVS se ven también determinadas por dos planos que surgen de la coyuntura entre la LE y la L1 del individuo: el lingüístico y el extralingüístico.

En el plano lingüístico, la analogía formal interlingüística ejerce una influencia decisiva tanto en la comprensión como en la producción de LVS. Como se ha podido observar a lo largo de la discusión, una alta idiomática no impide la comprensión de una LVS si existe una marcada analogía formal interlingüística. Este es el caso de LVS con grado de analogía 3 (isomorfía léxica, morfosintáctica y semántica) y grado 2 (anisomorfía léxica y/o morfosintáctica y/o variación del somatismo), por ejemplo, *poner la mano en el fuego* – *die Hand ins Feuer legen*. Así mismo, un alto grado de analogía formal interlingüística aumenta las probabilidades de éxito en la producción, dado que el usuario cuenta con LVS equivalentes que emplea como soporte léxico y morfosintáctico en la tarea de reconstrucción.

En el plano extralingüístico, la superposición de los dos sistemas categoriales favorece la comprensión de las LVS: a mayor similitud entre dos sistemas de categorización y de pensamiento (en este caso, español y alemán), más facilidades tiene el sujeto de adentrarse en la realidad que desprende una locución y/o extrapolar funciones convencionalmente asociadas a determinadas partes del cuerpo⁹⁶.

⁹⁶ Recuérdese que muchas LVS españolas que incluyen el somatismo *pie* cuentan con una LVS análoga en alemán con el lexema *pierna*. La variación somática no representa en estos casos un impedimento en la comprensión.

9.3.3. Trasfondo cognoscitivo y aptitud procedimental del sujeto

La comprensión y la producción de LVS pueden verse potenciadas por tres aspectos relacionados con el trasfondo cognoscitivo del sujeto que aprende y los mecanismos cognitivos que éste emplea en la resolución de una tarea.

El primero de ellos tiene que ver con los conocimientos que pueda poseer el sujeto de otras lenguas lingüísticamente emparentadas o con sustrato romance (por ejemplo, *cruzar los dedos* – fr. *croiser les doigts*, ing. *to cross one's fingers* vs. *die Daumen drücken*⁹⁷), así como su capacidad de reconocer y extrapolar analogías interlingüísticas.

El segundo atañe al conocimiento que posee el sujeto del sistema categorial y del trasfondo histórico y cultural de la lengua extranjera (en este caso, español), independientemente de las posibles analogías con el sistema categorial de su L1 y el trasfondo de ésta (por ejemplo, ya se ha visto que el desconocimiento del dios mitológico Morfeo y su campo de actuación impide la comprensión de la LVS *estar en los brazos de Morfeo*⁹⁸).

Por último, la aptitud procedimental del sujeto y los mecanismos que éste emplea en la resolución de tareas puede desempeñar un papel en la comprensión y la producción de LVS, a saber, la capacidad de realizar extrapolaciones metafóricas y simbólicas o la activación del canal visual-espacial durante el aprendizaje.

9.3.4. Confección de la programación didáctica

Si las propiedades intrínsecas a las LVS, los paralelismos en la estructura formal y en el sistema categorial de la LE y la L1, así como los conocimientos previos del sujeto y su aptitud procedimental son factores que influyen en el éxito de la comprensión y la producción de LVS, la identificación de tales factores y la explotación de sus sinergias resulta esencial para garantizar un aprendizaje eficaz de LVS, el cual comienza en la confección de la programación didáctica. Ésta debe ser el resultado de las siguientes fases de trabajo:

⁹⁷ Traducción literal: apretar los pulgares.

⁹⁸ Si bien pertenece a otro sistema cultural, la mitología griega está mucho más arraigada en las comunidades lingüísticas romances que en comunidades de origen germánico.

- La elaboración de un análisis contrastivo previo y un diagnóstico de procesamiento inicial que revelen, respectivamente, el potencial de las analogías interlingüísticas formales y las similitudes entre ambos sistemas categoriales.
- La elección de una línea metodológica constructivista de orientación inductivo-deductiva que priorice el proceso autónomo de construcción mental del sujeto que aprende.
- La implementación de herramientas de diagnóstico que determinen la diversificación del alumnado y la consecuente confección de tareas que tenga en cuenta la heterogeneidad procedimental de los participantes, así como su potencial y sus limitaciones. Se trata aquí de ofrecer diversos caminos que conducen al mismo objeto de conocimiento.
- La planificación de fases de trabajo en el aula donde se incida en las particularidades intralingüísticas que presentan las LVS de la LE, así como los paralelismos lingüísticos y extralingüísticos presentes en ambos sistemas.

9.3.5. El papel del profesor en el aula

Se ha dejado para el final un aspecto que, lejos de carecer de importancia, generalmente se pasa por alto en el terreno de enseñanza-aprendizaje, a saber, el rol del profesor en el desarrollo cognoscitivo y personal de los estudiantes.

Sabemos que las emociones desempeñan un papel clave en el aprendizaje: las emociones positivas actúan como detonante en la búsqueda y la construcción de significado, y el aprendizaje no puede tener lugar si de entrada no se despierta la atención y el interés de los alumnos. A menudo se piensa erróneamente que el interés y la motivación son atributos que puede o ha de traer el estudiante, sin caer en la cuenta de que es el docente quien tiene la facultad de motivar e inspirar a los jóvenes que se encuentran en el aula: la búsqueda y la construcción de significado son innatas al ser humano, es la falta de estimulación en las aulas y en la presentación de los contenidos lo que supone un obstáculo al desarrollo natural de sus conocimientos y sus habilidades.

Asimismo, los métodos y enfoques tradicionales de enseñanza que dominaron el panorama académico en las generaciones pasadas no pueden hacer frente a las exigencias de

la sociedad actual. En una era en la que la información se encuentra en todas partes, resulta crucial entender que el aprendizaje no se restringe a la etapa de escolarización, sino que se trata de un proceso vital, y por tanto, el cometido principal de los educadores es proporcionar a los estudiantes las herramientas y directrices necesarias para el desarrollo de competencias y destrezas que les permitan desenvolverse en situaciones reales futuras.

Los tiempos han cambiado y la actuación del profesor realmente repercute en las personas con las que interactúa diariamente en el aula. El estrecho parentesco entre dos lenguas, la laboriosa confección de corpus fraseológicos interlingüísticos o la consecuente preparación de materiales de enseñanza pueden no tener repercusión esperada en la calidad y la eficacia del aprendizaje si la figura que mediatiza el proceso no transmite empatía por las personas que le rodean ni pasión por la materia que representa.

10. CONCLUSIONES

C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.

Antoine de Saint-Exupéry

La presente investigación ha tenido por objetivo último la elaboración de una propuesta didáctica para estudiantes nativos alemanes que optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF's del español, en concreto de las LVS. Las UF's, estructuras fijas no exentas de variaciones y con carga idiomática, cuentan con una alta frecuencia de aparición en el discurso de toda comunidad lingüística. No obstante, ya a comienzos de la investigación se intuía que la fraseología recibe un tratamiento escaso y deficiente en los currículos de referencia, en los métodos de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, en las aulas de ELE; en parte debido a la naturaleza de estas unidades léxicas, ocasionando así que el usuario no nativo del español aprenda en las aulas una versión destilada de la LE y un tanto alejada de la realidad lingüística. Así pues, la presente investigación pretende, por una parte, poner de relieve la necesidad de fomentar el trabajo y el desarrollo la competencia léxica fraseológica del hablante no nativo en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de LE, dado que el desconocimiento de éstas piezas idiomáticas y de su funcionamiento puede suponer un obstáculo en los intercambios comunicativos reales; y por otra, solventar la inexistencia actual de propuestas didácticas que potencien el efecto del aprendizaje de UF's mediante la unificación de los fundamentos teóricos del paradigma cognitivo con los trabajos más recientes realizados en el terreno de la fraseología contrastiva y del aprendizaje de léxico.

Para lograr el objetivo propuesto y solventar los problemas actuales en el contexto de la enseñanza de fraseología se ha llevado a cabo un estudio interdisciplinar que integra la lingüística teórica, la lingüística contrastiva, la lingüística aplicada a la enseñanza de LE, la neurología, la lexicografía y la metodología de investigación. Tal interdisciplinariedad ha permitido llegar al fondo de la cuestión en lo que concierne a la comprensión, la producción y la recuperación de LVS por parte de estudiantes nativos alemanes de ELE, ofreciendo así una base empírica para futuros estudios en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de fraseología y para la confección de materiales didácticos dispuestos a tal fin.

A comienzos del trabajo nos planteamos una serie de preguntas de investigación, a las que se ha tratado de dar respuesta en base a los fundamentos teóricos analizados en el ESTADO DE LA CUESTIÓN:

1. Qué influencia ejercen la analogía formal interlingüística entre la LVS española y su equivalente alemán, así como la accesibilidad al esquema cognitivo subyacente a la LVS española en la comprensión previa instrucción.
2. En qué medida la contextualización de una LVS desconocida facilita u obstaculiza la comprensión.
3. Si el hablante no nativo puede producir con éxito LVS previa instrucción.
4. Si una instrucción planificada a partir de los resultados de un análisis contrastivo y de un diagnóstico de procesamiento y fundamentada en los principios generales del aprendizaje y las propuestas de actuación de aprendizaje de léxico y de fraseología da lugar a mayores niveles de comprensión y de producción de LVS, y si los niveles de comprensión y de producción alcanzados se mantienen al cabo del tiempo.
5. En qué medida la analogía formal interlingüística desempeña un papel en la producción exitosa de LVS tras la instrucción.
6. Qué factores netamente intralingüísticos determinan la correcta producción de LVS tras la instrucción.

Para dar respuesta a estas preguntas, en la primera parte teórica de la investigación se han abordado cuestiones relativas a la fraseología (§1) y su tratamiento en ELE (§2), la construcción del significado (§3) y los principios generales del aprendizaje y específicos del aprendizaje de UFs (§4): en primer lugar, se han delimitado las unidades que conforman el objeto de estudio, las locuciones (*meterse en camisa de once varas*), frente a otras UFs como las colocaciones (*correr un rumor, declararse un incendio*, etc.) y los enunciados fraseológicos (*por la boca muere el pez*) (Corpas Pastor, 1996). Tras un recorrido por los rasgos definitorios de estas unidades (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; López Roig, 2002; Mellado Blando, 2004; Penadés Martínez, 2012), se ha definido la locución como una combinación relativamente fija de palabras que funciona como oración o elemento de ésta y cuyo Sfras no siempre es deducible por la suma de significados de sus componentes. Las locuciones verbales desempeñan la función de núcleo

del predicado y pueden, por tanto, constituir un enunciado (Ruiz Gurillo, 1997). Por su parte, las UF's somáticas cuentan con una alta frecuencia de uso en el discurso, dada la corporalización inherente al ser humano. Desde el punto de vista semántico-funcional, expresan estados emocionales y procesos interiores de las personas, y reflejan la posición de éstas en la situación comunicativa; y desde el punto de vista pragmático, es usual encontrar rasgos tipológicos en UF's con un mismo somatismo (Mellado Blanco, 2004). Además, gracias a los trabajos de fraseología contrastiva (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Mellado Blanco, 2004; Stępień, 2007), se han encontrado paralelismos formales entre las LVS del español y sus equivalentes alemanes y se ha planteado que la similitud léxica de estas construcciones se debe a la presencia de estructuras cognitivas subyacentes comunes.

Posteriormente se han confirmado las intuiciones que teníamos a comienzos de la investigación: el MCER (2002) presta escasa atención a la enseñanza-aprendizaje de UF's y, en consecuencia, sus directrices repercuten en la disposición que el PCIC (2008) y los métodos de ELE analizados (*A_Tope.com*, 2010; *Caminos neu*, 2009; *Línea Verde*, 2006; *Avenida*, 2007) realizan de estas unidades léxicas. Se trata de un tratamiento superficial y asistemático, basado en el principio cuantitativo-acumulativo, en detrimento del criterio de frecuencia de uso y de funcionalidad comunicativa. Aunque el estudiante ha de trabajar las dimensiones sociolingüística y pragmática de la lengua ya desde los primeros estadios de aprendizaje (MCER, 2002) y así como comprender y reproducir conversaciones informales ya desde el nivel A2 (PCIC, 2008a), tanto el PCIC como los métodos de ELE analizados circunscriben el aprendizaje de UF's a los niveles C1 y C2, dada la falsa creencia de que la comprensión y la producción de unidades léxicas pluriverbales con Sfras suponen un esfuerzo cognitivo adicional e innecesario para el alumno en los niveles inicial e intermedio.

Seguidamente se han explorado los fundamentos de la semántica cognitiva, que ofrece una serie de principios generales de la cognición humana y del lenguaje que operan en torno a la construcción del significado lingüístico (Schön, 2001 [1963]; Rosch, 1978; Johnson, 1987; Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Lakoff y Johnson, 2003 [1980]; Mandler, 2004; Cuenca y Hilferty, 2007 [1999]) y que no son exclusivos de las lexías simples, sino extrapolables a las LVS. Así pues, la construcción de significado de las LVS tiene lugar mediante la activación de marcos semánticos (Fillmore, 1982); la información que ofrecen la base y el perfil del símbolo lingüístico (Langacker, 1987); el acceso al conocimiento enciclopédico (Langacker, 1987; Sweetser, 1999); las proyecciones entre dominios, metonímicas y de esquemas (Fauconnier, 1994); la integración conceptual y el amalgamado (Fauconnier, 2003 [1997];

Fauconnier y Turner, 2002); y la información que aportan los elementos de clase abierta y de clase cerrada (Talmy, 2000). Asimismo, la noción de símbolo lingüístico (Evans y Green, 2011 [2006]) aplicada a las LVS permite comprender la génesis de estas unidades, siendo el proceso de lexicalización onomasiológico (*dar la espalda a alguien*) más extendido que el semasiológico (*no dejar títere con cabeza*). Las LVS de lexicalización onomasiológica activan una imagen mental que, dada la corporalización inherente al género humano, está relativamente consensuada. De ahí que el significado lingüístico de estas unidades sea deducible para los hablantes no nativos. Por tanto, descubrir las conceptualizaciones mentales subyacentes a las UFs y los procesos que han motivado su lexicalización resulta imprescindible para ofrecer una gradación óptima de contenidos y una mayor transparencia en la instrucción fraseológica.

Por último, se ha realizado un recorrido por los fundamentos teóricos, los estudios empíricos y las propuestas de actuación para la enseñanza-aprendizaje de léxico y de fraseología en LE disponibles en la actualidad: el estudiante de LE se apoya inevitablemente en la L1 u otras L2 o LE (Jiang, 2004) y emplea estrategias traductológicas en la transferencia de significado y la producción lingüística; de ahí los beneficios de explotar el léxico compartido entre la L1 del discente y la LE que aprende (Ainciburu, 2008, 2011); de despertar en el estudiante la conciencia fraseológica en su L1 (Lewis, 1993, 1997); de activar las metáforas conceptuales y de explotar la función icónica en el aprendizaje de fraseología (Forment Fernández, 1998; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008). Asimismo, en la instrucción de UFs resulta necesario tener en cuenta las diversas facetas de la unidad léxica (Richards, 1976; Gairns y Redman, 1986) y entender el proceso de aprendizaje de léxico como un proceso de construcción de redes en el que las informaciones asociadas a cada ítem léxico se interconectan entre sí (Aitchison, 2003 [1987]; Luque Durán, 1998; Baralo Ottonello, 2004, 2005, 2007; Regueiro Rodríguez, 2014a). Por último, pero no por ello de menor importancia, durante la elaboración de la propuesta didáctica y su puesta en práctica es imprescindible tener presente las implicaciones del funcionamiento cerebral en el proceso de aprendizaje: las emociones desempeñan un papel crucial (Caine y Caine, 1994 [1991]; Goleman, 1995; Spitzer, 2004; Bertoglia Richards, 2005 [1982]) y cada individuo activa diferentes vías sensoriales y emplea diversas estrategias en la resolución de tareas (Gardner, 1993; Fogarty, 2009 [2001]; Regueiro Rodríguez, 2014a). En última instancia, la búsqueda de significado es innata y el sujeto está predispuesto para darle significado al mundo que percibe (Caine y Caine, 1994 [1991]), siempre y cuando el *input* que recibe le resulte significativo y funcional

(Bruner, 2008 [1988]). Además, para que el aprendizaje sea efectivo, debe existir un proceso autónomo de construcción mental del individuo mediante la manipulación del nuevo *input* al que está expuesto (Ausubel, 1963; Vigotsky, 1981, 1986; Luria, 1985).

Uno de los obstáculos con los que nos encontramos a la hora de dar respuesta a las preguntas de investigación es la carencia de trabajos empíricos actuales relativos a los procesos de comprensión y de producción de UFs, con el inconveniente añadido de que los escasos estudios realizados no contemplan las dos lenguas que nos ocupan (español-alemán), sino el inglés como L2 o LE (Eyckmans, Stengers y Boers, 2009). Los trabajos empíricos realizados en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de léxico no incluyen el alemán o - por extensión de familia lingüística - el inglés como L1 del estudiante, aunque los mecanismos de construcción léxica y de aprendizaje que se ponen de relieve resultan transferibles a las lenguas de esta investigación (Lewis, 1993, 1997; Jiang, 2004; Ainciburu, 2008, 2011). Los estudios teóricos actuales en la parcela fraseológica resultan más abundantes: los trabajos contrastivos apuntan a la existencia de paralelismos interlingüísticos entre las LVS españolas y alemanas (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Olza Moreno, 2011; *et al.*) y contamos con diversas propuestas para la presentación y el tratamiento de las UFs en el aula (Gargía-Page, 1995; Vigara Tauste, 1996; Morvay, 1997; Forment Fernández, 1998; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008; Timofeeva Timofeev, 2013; *et al.*). Asimismo, dada la corporalización inherente al ser humano, los modelos teóricos de categorización léxica y los mecanismos de construcción de significado de las lexías simples procedentes de la semántica cognitiva son extrapolables a las LVS (Johnson, 1987; Langacker, 1987; Fauconnier, 1994 y 2003 [1997]; Sweetser, 1999; Mandler, 2004; Cuenca y Hilferty, 2007; Evans y Green, 2011 [2006]). Por último, corroboramos que las decisiones didáctico-metodológicas que guían la elaboración y la puesta en práctica de la propuesta didáctica han de fundamentarse en principios generales del aprendizaje que tengan en cuenta el funcionamiento cognitivo y fisiológico del individuo, así como la heterogeneidad del alumnado y las estrategias y los mecanismos que se activan durante el proceso de construcción de conocimiento (Vigotsky, 1981 y 1986; Luria, 1985; Donato, 1988; Caine y Caine, 1994 [1991]; Gardner, 1993; Spitzer, 2004; Bertoglia Richards, 2005 [1982]; Fogarty, 2009 [2001]; *et al.*)

Una vez llegado al fondo teórico de la cuestión y siempre teniendo en mente el objetivo último de confeccionar una propuesta didáctica para estudiantes nativos alemanes que optimice la enseñanza-aprendizaje de LVS en ELE, las preguntas de investigación se han

concretizado en diez hipótesis, que se han sometido a falsación en base a los resultados cuantitativos obtenidos al término de la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL. Esta segunda parte de la investigación se ha dividido en tres fases: la confección de un corpus fraseológico contrastivo de LVS español-alemán (§6), la realización de un diagnóstico inicial de procesamiento cognitivo de LVS (§7) y la elaboración e implementación de la propuesta didáctica (§8).

El análisis contrastivo de LVS español-alemán (§6) ha permitido desvelar los paralelismos formales entre las LVS de ambas lenguas, ofreciendo así la información necesaria para la disponer los contenidos fraseológicos en la propuesta didáctica de manera que se potencie la activación de las piezas léxicas compartidas y se facilite el aprendizaje de aquellas que se encuentran en una posición más periférica en lo que respecta a la analogía formal interlingüística. El grado de analogía formal que presentan los pares fraseológicos interlingüísticos es sin duda un factor de influencia decisiva en el procesamiento de las LVS y con el que debe trabajarse a la hora de plantear la instrucción de estas unidades léxicas.

No obstante, el criterio formal no es el único que determina la comprensión de una LVS: el significado que se desprende de su lectura también desempeña un papel crucial en el procesamiento. Más allá de lo netamente lingüístico, las LVS emergen de estructuras conceptuales que cuentan con mayor amplitud que la estructura lingüística y que son recurrentes entre las diversas lenguas. En este sentido, el diagnóstico inicial de procesamiento cognitivo de LVS (§7) ha permitido determinar en qué medida el hablante nativo alemán puede acceder a los esquemas cognitivos subyacentes a las LVS en ausencia de la barrera lingüística de comprensión que puede suponer la lengua extranjera.

Una vez determinados el grado de similitud formal entre los pares fraseológicos y la accesibilidad a la estructura conceptual subyacente de las LVS, se ha procedido a la elaboración de una propuesta didáctica (§8) que contemplase los fundamentos teóricos recogidos en el ESTADO DE LA CUESTIÓN e integrase los resultados del análisis fraseológico contrastivo de LVS español-alemán y del diagnóstico inicial de procesamiento cognitivo de LVS. La propuesta didáctica se ha implementado en el centro educativo Stadtteilschule Niendorf de Hamburgo y en ella han participado 110 alumnos nativos alemanes, distribuidos en los niveles de referencia A1 (un grupo experimental (GE) y su respectivo grupo de control (GC), un total de 50 sujetos) y A2 (dos GE y sus respectivos GC, un total de 60 sujetos). Así pues, en base a los resultados que los 110 participantes han obtenido en las diversas pruebas,

podemos afirmar que, en el caso de los estudiantes nativos alemanes que aprenden las LVS españolas:

1. El grado de analogía formal interlingüística entre los pares fraseológicos, es decir, la analogía formal entre la LVS española y su equivalente alemán, influye en la comprensión de LVS previa instrucción (Hipótesis 1). Los resultados del pretest en los GE y sus respectivos GC aportan suficiente evidencia estadística ($p = 0.006$) para afirmar que los niveles de comprensión previa instrucción son más altos a mayor analogía formal interlingüística ($H_1: \mu_1 < \mu_2 < \mu_3$).
2. El valor de accesibilidad al esquema cognitivo subyacente de la LVS española también desempeña un papel en la comprensión previa instrucción ($p = 0.013$) (Hipótesis 2). No obstante, si bien se esperaba que los niveles de comprensión decreciesen a medida que disminuía el valor de accesibilidad (de 3 a 0), los resultados estadísticos del test de Games-Howell muestran que las LVS de valor 2 cuentan con los niveles de comprensión más bajos ($\mu_2 < \mu_1 < \mu_0 < \mu_3$). Esta supuesta anomalía puede explicarse por (1) el desconocimiento de léxias puntuales que componen una LVS, (2) la tendencia a realizar traducciones literales de las LVS, dando como resultado una LVS en alemán cuyo significado fraseológico no coincide con el de la LVS española; y (3), la ausencia del conocimiento enciclopédico necesario para reconstruir el significado idiomático de una LVS.
3. En lo que respecta a la ausencia o la presencia del contexto en torno a la LVS (Hipótesis 3), los resultados del pretest muestran que el hablante nativo alemán tiene más probabilidades de interpretar una LVS española desconocida con éxito cuando ésta se presenta en su forma aislada ($p = 0.044$) que cuando aparece insertada en un discurso y el sujeto no tiene constancia de la presencia de elementos fraseológicos en dicho discurso ni conoce el funcionamiento de las UFs.
4. Incluso si el sujeto recibe previamente *input* sobre la naturaleza de estas unidades léxicas y se le advierte de la presencia de UFs en el discurso (Hipótesis 4), los niveles de comprensión no resultan estadísticamente superiores a los registrados en la tarea de comprensión de LVS descontextualizadas ($p = 0.122$). El hecho de que el hablante no nativo tenga más probabilidades de comprender una LVS española desconocida cuando ésta aparece descontextualizada presenta un problema práctico, dado que estas

unidades léxicas siempre se encuentran insertadas en un discurso en situaciones comunicativas reales.

5. Previa instrucción, el grado de analogía formal interlingüística desempeña un papel decisivo en la producción de LVS (Hipótesis 5): el hablante nativo alemán sólo puede producir correctamente aquellas LVS españolas que presenten isomorfía morfosintáctica, léxica e idiomática respecto de sus equivalentes alemanes, es decir, LVS españolas de grado 3 ($p = 0.000$).
6. En lo que concierne a la efectividad de la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de LVS implementada en los GE, los niveles de comprensión de LVS (Hipótesis 6) registrados en los GE duplican a los obtenidos por los respectivos GC al término de la instrucción ($H_1: \mu_e > \mu_c$).
7. Lo mismo sucede con los niveles de producción de LVS (Hipótesis 7) del nivel A2. En el caso del nivel A1, los niveles de producción de LVS del GE llegan a triplicar los resultados del GC. Tal disparidad de resultados en la producción del GE y del GC del nivel A1 es un claro indicio de que la enseñanza-aprendizaje de fraseología no debe restringirse a los niveles superiores (B2-C2), sino que es posible e incluso beneficioso introducir la enseñanza-aprendizaje de fraseología ya en el nivel acceso (A1). De esta manera el estudiante emplea las piezas léxicas ya aprendidas y ancladas como andamio sobre el cual construir del repertorio léxico de manera cualitativa. Si bien algunos especialistas recomiendan introducir las UFs en los niveles intermedio y avanzado (Ruiz Gurillo, 2001), retrasar el aprendizaje de las UFs no conlleva una reducción del esfuerzo cognitivo del estudiante, sino el desaprovechamiento de oportunidades para ampliar y afianzar las de redes léxicas, así como para desarrollar las estrategias necesarias para desenvolverse en intercambios lingüísticos reales.
8. La propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de LVS implementada en los GE no sólo ha dado lugar a mayores niveles de comprensión y de producción tras la instrucción, sino que también garantiza un anclaje más efectivo de las LVS aprendidas y, por tanto, la obtención de mayores niveles de comprensión y de producción de LVS en el transcurso de un mes (Hipótesis 8). Los resultados de comprensión y de producción del GE duplican y triplican respectivamente los resultados obtenidos por el GC ($\bar{X} = 8.46$ vs. $\bar{X} = 3.96$ en el caso de la comprensión y $\bar{X} = 3.04$ vs. $\bar{X} = 0.12$ en el caso de la producción de LVS). Dado que en el primer posttest el GE alcanzó niveles

de comprensión y de producción que triplicaban los niveles del GC, se esperaba que en el segundo posttest las pérdidas de comprensión y de producción fuesen mayores en el GE. No obstante, pasado un mes de la instrucción, el GE experimenta un leve descenso en los niveles de comprensión (-16.34%) y de producción (-23.11%) de LVS con respecto del primer posttest, mientras que el GC registra casi el doble de pérdidas de comprensión (-28.60%) y de producción (-40.65%). Estos resultados muestran que la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de LVS implementada en el GE no sólo asegura una diferencia cuantitativamente significativa en niveles de comprensión y de producción al término de la instrucción, sino que también garantiza una mayor retención de las unidades léxicas tratadas y su recuperación a largo plazo.

9. En cuanto a los fenómenos interlingüísticos de producción de LVS tras la instrucción, se esperaba que los participantes, independientemente de la instrucción recibida, tuvieran un mayor éxito de producción en aquellas LVS de grado 3, es decir, aquellas que presentasen isomorfía morfosintáctica, léxica e idiomática respecto de sus equivalentes alemanes; y que los niveles de producción disminuyesen a medida que decrecía el grado de analogía formal interlingüística (Hipótesis 9). Si bien los niveles de producción más altos se han registrado en LVS de grado 3 ($\bar{X} = 9.94$), no se contaba con que las LVS de grado 1 ($\bar{X} = 7.88$) alcanzasen una puntuación levemente superior a aquellas de grado 2 ($\bar{X} = 6.50$). Como se ha expuesto en el análisis cuantitativo de esta hipótesis (§9.1.9), el incremento en los niveles de producción de LVS de grado 1 viene ocasionado por la inclusión de la LVS *hablar por los codos*. Si bien el desglose de puntuaciones por LVS muestra que, en líneas generales, la analogía formal de los pares fraseológicos influencia el éxito de la producción, siendo éste mayor en las LVS que presentan isomorfía y decreciendo a medida que se pierde la similitud fraseológica interlingüística; las pruebas paramétricas muestran que no existen diferencias estadísticas significativas ($p = 0.196$) para afirmar que el grado de analogía desempeña un papel en el éxito de la producción.
10. Por último, nos interesaba determinar qué factores intralingüísticos determinan la producción de LVS tras la instrucción (Hipótesis 10). Los resultados muestran que, independientemente del grado de analogía formal interlingüística o la instrucción recibida, los participantes producen con mayor éxito aquellas LVS donde sólo el verbo ha de ser adaptado a las exigencias del discurso que en aquellas LVS compuestas por

más casillas vacías (verbos pronominales o reflexivos, objetos directos e indirectos, etc.) ($p = 0.000$).

Durante la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL se han recogido, de manera paralela a los resultados cuantitativos, testimonios y observaciones formuladas por los participantes en las diversas pruebas y en el aula (§9.2). De ellas cabe destacar que, en la comprensión de LVS desconocidas, tanto la analogía formal interlingüística como la accesibilidad al esquema cognitivo de la LVS española desempeñan un papel en la correcta extracción del significado fraseológico, si bien existen indicios para pensar que los paralelismos formales interlingüísticos actúan como guías en la búsqueda y la extracción del significado, y por tanto, desempeñan un papel más acusado en la comprensión. Existe una tendencia generalizada a la traducción de segmentos lingüísticos, tanto en las tareas de comprensión como de producción, lo cual da lugar a una mayor probabilidad de acierto a mayor isomorfía entre los pares fraseológicos. Este mecanismo de reconstrucción del significado puede inducir a errores de comprensión en LVS que presentan anisomorfía léxica o morfosintáctica.

De la presente investigación se extraen diversas implicaciones para la futura enseñanza-aprendizaje de LVS del español (§9.3): por una parte, los factores intralingüísticos de las LVS que inciden en la comprensión y la producción, así como los factores extralingüísticos que se producen por la coyuntura de la LE y la L1 del estudiante; y por otra, la necesidad de tener presente la heterogeneidad del alumnado en lo que respecta al trasfondo cognoscitivo y la aptitud procedimental de los sujetos. Estos aspectos han de estar presentes durante la planificación, la elaboración de materiales y la implementación didáctica con objeto de garantizar la eficacia del aprendizaje y el anclaje de los contenidos fraseológicos asimilados. Cabe mencionar que, si bien la propuesta didáctica recogida en este trabajo se fundamenta en los resultados de un análisis contrastivo fraseológico español-alemán, las directrices que han guiado la planificación e implementación didáctica pueden extrapolarse a otras situaciones de enseñanza-aprendizaje de LVS.

Las limitaciones encontradas en la presente investigación tienen que ver con la muestra de sujetos. Dados los recortes de horas lectivas al término del curso escolar no fue posible realizar un segundo posttest en el nivel A2. No obstante, la muestra que realizó el segundo posttest (50 sujetos del nivel A1) es lo suficientemente representativa para confirmar la efectividad de la propuesta didáctica a largo plazo. Asimismo, los 110 alumnos que

participaron en la implementación didáctica no fueron asignados aleatoriamente, sino que se trabajó con los grupos cerrados de estudiantes con los que contaba el centro educativo.

Es por ello que al término de la investigación nos planteamos los posibles ámbitos de exploración:

- La elaboración de un catálogo fraseológico destinado al aprendizaje autónomo del estudiante de ELE, que facilite el acceso léxico, el anclaje y la recuperación en base a los procesos de comprensión, de producción y de almacenamiento registrados en la APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL.
- La implementación de la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de LVS con hablantes nativos alemanes de otras edades y trasfondo académico.
- La ampliación del análisis cuantitativo transversal mediante la realización de diversas pruebas tras la instrucción, con objeto de estudiar los cambios registrados en los niveles de comprensión y de producción de LVS a lo largo de un período más amplio de tiempo.
- La implementación de la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de LVS en niveles superiores (B2-C2), a fin de constatar si su eficacia es aplicable a los seis niveles de referencia.
- La elaboración de propuestas didácticas que tengan como objetivo el desarrollo de técnicas y de estrategias para el reconocimiento e interpretación de los segmentos fraseológicos en el discurso, dado que los intercambios comunicativos reales suponen para el hablante no nativo en situación de inmersión una valiosa fuente de *input* para la ampliación de su repertorio léxico-fraseológico.
- La implementación de la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de LVS en otras lenguas, tanto lenguas afines como lenguas lingüísticamente no emparentadas, con objeto de corroborar la validez de los procesos y los principios resultantes de la presente investigación.

A comienzos de la presente investigación nos propusimos el objetivo de elaborar una propuesta didáctica para estudiantes nativos alemanes que optimizase el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LVS del español. El análisis cuantitativo de resultados aporta suficiente evidencia estadística para afirmar que la propuesta didáctica aquí recogida concede

niveles de comprensión y de producción de LVS significativamente superiores, y garantiza un anclaje más efectivo de las LVS aprendidas. Además, los datos empíricos aportados en este trabajo ayudan a clarificar los procesos de comprensión y de producción de LVS que tienen lugar en el hablante no nativo y ofrecen una base sólida para futuras planificaciones didácticas que integren la fraseología en el aula de ELE.

11. SCHLUSSFOLGERUNG

In the end, we are our choices. Build yourself a great story.

Jeff Bezos

Das vorliegende Forschungsprojekt hat sich das Ziel gesetzt, ein didaktisches Konzept zur Optimierung des Lehr- und Lernprozesses von spanischen Phraseologismen für deutschsprachige SchülerInnen und StudentInnen zu entwickeln. Innerhalb des umfangreichen phraseologischen Repertoires der spanischen Sprache befasst sich der Korpus der gegenwärtigen Studie mit *locuciones verbales somáticas*⁹⁹ (im Folgenden LVS¹⁰⁰). Darunter sind feststehende¹⁰¹ pluri-lexikalische Einheiten zu verstehen, die im Satz die Funktion eines Verbes erfüllen, aus einem Somatismus bestehen und deren ganzheitliche, idiomatische Bedeutung nicht zwingend aus der Bedeutung ihrer Bestandteile erschlossen werden kann, bspw. *ein langes Gesicht machen*, *Hand in Hand arbeiten* oder *die Nase ins Buch stecken*.

Trotz der hohen Auftretsfrequenz von Phraseologismen im Sprachgebrauch einer jeden Gemeinschaft, werden diese Einheiten – zum Teil aufgrund ihrer Beschaffenheit – in den Referenzcurricula und Lehrbüchern sowie folglich im Fremdsprachenunterricht meist spärlich und oberflächlich behandelt. Dadurch erhält der Lernende im Laufe seines Lernprozesses nur eine realitätsferne Version der Fremdsprache (im Folgenden FS). Folglich hebt die Forschung einerseits die Notwendigkeit hervor, die Arbeit und Entwicklung der lexikalisch-phraseologischen Kompetenz im Rahmen der Lehrtätigkeit und des Lernprozesses zu fordern,

⁹⁹ Somatische Redewendungen mit einem verbalen Kern. Aufgrund der langen durch Casares Sánchez (1992 [1950]) initiierten Tradition ist der Terminus *locución* im Bereich der spanischen Phraseologie weit verbreitet (Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1998; López Roig, 2002; Mellado Blanco, 2004; García-Page, 2008; Penadés Martínez, 2012; *et al.*). Hingegen wird die Bezeichnung *Lokution* im Bereich der deutschen Phraseologie kaum verwendet und häufig als *Redewendung*, *Redensart* oder *Wendung* übersetzt, wobei diese Hyperonyme für Phraseologismen jeglicher Art geworden sind. Im folgenden wird *Redewendung* ausschließlich im Sinne von *locución* verwendet.

¹⁰⁰ Die im originalen Dokument benutzte Abkürzung wurde aufgrund der Terminologieproblematik beibehalten.

¹⁰¹ Die *locuciones* sind lexikalisierte feststehende Phraseologismen, die jedoch einem unterschiedlichen Variationsgrad (Corpas Pastor, 1996) ausgesetzt, bspw. *etwas steht jemandem im Gesicht / auf der Stirn geschrieben* vs. **etwas steht jemandem auf dem Kopf geschrieben*. Im Gegensatz zu den Kollokationen (gehäuftes Auftreten von Wörtern, bspw. *Hilfe anbieten / bereitstellen / gewähren / leisten*) haben die *locuciones* eine feststehende Komposition, die nicht so abgeschlossen ist wie bei den Sprichwörtern, deren Komponente festgesetzt sind und keine Variation annehmen, bspw. *Wer im Glashaus sitzt, sollte nicht mit Steinen werfen*.

da die Unwissenheit über die phraseologischen Elemente ein Hindernis in reellen kommunikativen Situationen darstellen kann; andererseits deutet sie auf den gegenwärtigen Mangel an didaktischen Materialien hin, die die Effektivität des Erlernens von Phraseologismen fördern könnten, wären die theoretischen Grundlagen der kognitiven Semantik mit den aktuellsten Studien der kontrastiven Phraseologie und des Erlernens der Lexik miteinander verknüpft.

Um das Ziel zu erreichen und die o.g. Probleme zu lösen, wurde diese interdisziplinäre Studie durchgeführt, die die theoretische und kontrastive Linguistik, die angewandte Linguistik der Fremdsprachendidaktik, die Neurowissenschaften, die Lexikographie sowie die Forschungsmethodologie zusammenbringt. Eine solche Interdisziplinarität hat es ermöglicht, auf den Grund der kognitiven Rezeptions- und Produktionsprozesse sowie des späteren Abrufens von LVS bei den Spanisch lernenden Deutschmuttersprachlern zu kommen. Daraus bietet sich eine empirische Basis für künftige Studien im Rahmen des Lehr- und Lernvorgangs von Phraseologie und für die Herstellung didaktischer Materialien.

Basierend auf den im FORSCHUNGSSTAND analysierten, theoretischen Grundlagen wurden die am Anfang dieser Arbeit gestellten Forschungsfragen beantwortet:

1. Welchen Einfluss sowohl die formale, interlinguistische Analogie zwischen einer spanischen LVS und ihrem deutschen Pendant als auch die Zugänglichkeit zum kognitiven, zugrunde liegenden Schema der spanischen LVS auf die Rezeption vor der Unterrichtseinheit haben.
2. Inwiefern die Kontextualisierung einer bisher unbekannten LVS die erfolgreiche Rezeption ermöglicht oder verhindert.
3. Ob der Lernende eine LVS vor der Unterrichtseinheit erfolgreich produzieren kann.
4. Ob eine Unterrichtseinheit, die sich auf die Ergebnisse einer kontrastiven Analyse und einer kognitiven Processingdiagnose stützt und auf die allgemeinen Grundlagen des Lernprozesses sowie theoretisch begründete und/oder praxisorientierte Vorschläge zum Lexik- und Phraseologieausbau zurückgreift, zu höheren Niveaus rezeptiver und produktiver Fertigkeiten führt und inwieweit diese erreichten Niveaus im Laufe der Zeit verbleiben.

5. Inwiefern die formale interlinguistische Analogie bei der erfolgreichen Produktion von LVS nach der Unterrichtseinheit eine Rolle spielt.
6. Welche intralinguistischen Faktoren die sprachliche Richtigkeit der produzierten LVS nach der Unterrichtseinheit bestimmen.

Um die eben dargestellten Forschungsfragen zu beantworten, wurden im FORSCHUNGSSTAND¹⁰² folgende vier Bereiche näher erörtert: Die Phraseologie (§1), ihre Behandlung in ELE¹⁰³ (§2), die Zusammensetzung der Bedeutung (§3) und die allgemeinen Grundlagen des Lernens sowie die spezifischen Prinzipien des Lexik- und Phraseologieausbaus (§4). Die nach der typologischen Klassifizierung von Corpas Pastor (1996) das Studienobjekt bildenden Redewendungen (*ein langes Gesicht machen*) wurden von anderen Phraseologismen – wie Kollokationen oder Sprichwörtern – unterschieden. Nach der Vorstellung ihrer Merkmale wird die Redewendung als eine relativ feste Zusammensetzung von Wörtern definiert, die als Satz oder Satzteil fungiert und deren idiomatiche Bedeutung nicht immer aus der Bedeutung ihrer Bestandteile erschlossen werden kann (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; López Roig, 2002; Mellado Blando, 2004; Penadés Martínez, 2012). Redewendungen mit einem verbalen Kern fungieren als Prädikat und können somit eine Aussage bilden (Ruiz Gurillo, 1997). Ihrerseits verfügen die somatischen Redewendungen auf den Mensch bezogen über eine hohe Auftretensfrequenz in der gesprochenen und geschriebenen Sprache aufgrund der inhärenten Verkörperung. Vom semantisch-funktionellen Standpunkt her drücken somatische Redewendungen Zustände und innere Prozesse der Menschen aus und spiegeln ihre Stellung in der kommunikativen Situation wieder, und pragmatisch gesehen treten typologische Merkmale häufig in Phraseologismen mit demselben Somatismus auf (Mellado Blanco, 2004). Zusätzlich wurden dank Studien im Bereich der kontrastiven Phraseologie (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Mellado Blanco, 2004; Stępień, 2007) formale Parallelismen zwischen den spanischen, somatischen Redewendungen und ihren deutschen Pendants festgestellt und es stellte sich die Frage, ob die lexikalische Ähnlichkeit dieser Konstruktionen aus der Existenz gemeinsamer kognitiven, zugrunde liegenden Strukturen stammen.

¹⁰² Erster theoretischer Teil der Forschungsarbeit.

¹⁰³ *Español como Lengua Extranjera*; Spanisch als Fremdsprache. Die originale Abkürzung wurde hierbei behalten.

Anschließend konnten anfänglich gestellten Vermutungen im zweiten Kapitel bestätigt werden: der GER¹⁰⁴ (2001) schenkt dem Lehren und Lernen von Phraseologismen geringe Aufmerksamkeit und infolgedessen wirken sich seine Richtlinien auf die Anordnung, die der PCIC¹⁰⁵ (2008) und die analysierten SaF-Lehrwerke¹⁰⁶ (*A_Tope.com*, 2010; *Caminos neu*, 2009; *Línea Verde*, 2006; *Avenida*, 2007), dieser lexikalischen Einheiten machen, aus. Im Prinzip handelt es sich um eine oberflächliche und unsystematische Behandlung, die auf dem quantitativ-kumulativen Prinzip basiert. Dies geschieht auf Kosten des Gebrauchsfrequenzkriteriums und der kommunikativen Funktionalität. Obwohl der Lernende die soziolinguistische und pragmatische Dimension der Sprachen schon in den ersten Stadien des Lernprozesses erarbeiten (GER, 2001) sowie informelle Gespräche ab dem Niveau A2 verstehen und reproduzieren muss (PCIC, 2008a), beschränken sowohl der PCIC als auch die SaF-Lehrwerke das Erlernen von Phraseologie auf die Niveaus C1 und C2, anlässlich des Irrglaubens, dass das Verstehen und das Produzieren von pluriverbalen, lexikalischen Einheiten mit idiomatischer Bedeutung dem Anfänger eine zusätzliche, unnötige kognitive Anstrengung bereiten.

Des Weiteren wurden die Grundlagen der kognitiven Semantik erforscht. Sie bietet allgemeine Prinzipien der menschlichen Kognition und Sprache, die in der Zusammensetzung der linguistischen Bedeutung eine Rolle spielen (Schön, 2001 [1963]; Rosch, 1978; Johnson, 1987; Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Lakoff & Johnson, 2003 [1980]; Mandler, 2004; Cuenca & Hilferty, 2007 [1999]) und sich auch auf die LVS übertragen lassen. So wird die Bedeutung von LVS durch folgende Mechanismen konstruiert: die Aktivierung semantischer Rahmen¹⁰⁷ (Fillmore, 1982), die Information der Basis und des Profils¹⁰⁸ der Lexien (Langacker, 1987), den Zugang zum enzyklopädischen Wissen (Langacker, 1987; Sweetser, 1999), die *Mappings* (Fauconnier, 1994), das *Blending* (Fauconnier, 2003 [1997]; Fauconnier & Turner, 2002) und die Information, die von den Elementen¹⁰⁹ der nicht abgeschlossenen und abgeschlossenen Klasse geliefert wird (Talmy, 2000). Ebenso kann der Begriff von symbolischer Zusammenfügung¹¹⁰ (Evans & Green, 2011 [2006]) auf die LVS übertragen werden, dies macht die Entstehung dieser Einheiten nachvollziehbar, wobei der

¹⁰⁴ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen.

¹⁰⁵ *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

¹⁰⁶ Spanisch als Fremdsprache, im Folgenden SaF.

¹⁰⁷ Orig. *semantic frames* (vgl. *Frame Semantics*).

¹⁰⁸ Orig. *base* und *profile*.

¹⁰⁹ Orig. *open-class* und *closed-class elements*.

¹¹⁰ Orig. *symbolic assembly*.

onomasiologische Prozess (*jdm. den Rücken kehren*) mehr verbreitet ist als der semasiologische (*die Hand ins Feuer legen*). Die onomasiologisch lexikalisierten LVS aktivieren ein mentales Bild, das aufgrund der dem Menschen inhärenten Verkörperung relativ übereinstimmend ist. Aus diesem Grund können NichtmuttersprachlerInnen die idiomatiche Bedeutung dieser Einheiten ableiten. Somit ist es erforderlich, die mentalen, den Phraseologismen zugrunde liegenden Konzeptualisierungen und die Ursache deren Lexikalisierung zu entdecken, um eine optimale Abstufung von Inhalten und eine höhere Transparenz in der phraseologischen Unterrichtseinheit zu gewährleisten.

Folgend wurden die gegenwärtigen, theoretischen Grundlagen sowie die empirischen Studien und die Vorschläge zur Vorgehensweise für das Lehren und Lernen von Lexik und Phraseologie in Fremdsprachen veranschaulicht: der Lerner einer Fremdsprache stützt sich unvermeidbar auf die L1¹¹¹ oder andere L2¹¹²/ FS (Jiang, 2004) und wendet traduktologische Strategien in dem Bedeutungstransfer und der Sprachproduktion an; von daher ist es vorteilhaft, gemeinsame Lexik zwischen der L1 und der zu erlernenden Fremdsprache zu aktivieren (Ainciburu, 2008, 2011), die phraseologische Erkenntnis des Lerners in der L1 zu wecken (Lewis, 1993, 1977) und die konzeptuellen Metaphern und die ikonische Funktion im Phraseologieerlernen zu nutzen (Forment Fernández, 1998; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008). Ebenfalls ist es innerhalb der Unterrichtseinheit von Phraseologismen notwendig, die diversen Facetten der lexikalischen Einheit in Betracht zu ziehen (Richards, 1976; Gairns y Redman, 1986) und den Lernprozess von Lexik als einen Vernetzungsprozess zu verstehen, in dem die mit jedem lexikalischen Item assoziierten Informationen untereinander verknüpft werden (Aitchison, 2003 [1987]; Luque Durán, 1998; Baralo Ottonello, 2004, 2005, 2007; Regueiro Rodríguez, 2014a). Nicht zuletzt ist es für die Konzipierung und Durchführung der didaktischen Einheit unentbehrlich, die Implikationen der Gehirnfunktionsweise im Lernprozess nicht außer Acht zu lassen: die Emotionen spielen eine entscheidende Rolle (Caine & Caine, 1994 [1991]; Goleman, 1995; Spitzer, 2004; Bertoglia Richards, 2005 [1982]) und jedes Individuum aktiviert unterschiedliche Lernkanäle und wendet diverse Strategien bei der Lösung von Aufgaben an (Gardner, 1993; Fogarty, 2009 [2001]; Regueiro Rodríguez, 2014a). Im Endeffekt ist dem Menschen die Suche nach Bedeutung angeboren und er ist prädisponiert, um der Welt um sich herum eine Bedeutung zu geben (Caine y Caine, 1994 [1991]), vorausgesetzt, dass das neue Input von ihm als signifikant und funktional

¹¹¹ Erstsprache.

¹¹² Zweitsprache.

wahrgenommen wird (Bruner, 2008 [1988]). Weiterhin muss der Lerner einen autonomen Konstruktionsprozess durchführen, indem er das neue Input manipuliert, um einen effektiveren Lernprozess zu gewährleisten (Ausubel, 1963; Vigotsky, 1981, 1986; Luria, 1985).

Eines der größten Hindernisse beim Beantworten der obengenannten Forschungsfragen ist der Mangel an gegenwärtigen empirischen Studien, die sich mit den Phänomenen der Rezeptions- und Produktionsprozesse der Phraseologismen beschäftigen. Dazu kommt, dass die geringen, durchgeführten Studien nicht die hier behandelten Sprachen (Spanisch-Deutsch) sondern meist Englisch als L2 oder FS zur Grundlage haben (Eyckmans, Stengers & Boers, 2009). Die analysierten, empirischen Arbeiten im Bereich des Lehr- und Lernprozesses von Lexik befassen sich nicht mit Deutsch oder – wegen linguistischer Verwandtschaft – Englisch als L1 des Lerners, obwohl die hervorgehobenen Lern- und Lexikausbaumechanismen auf die Sprachen dieser Forschung übertragbar sind (Lewis, 1993 & 1997; Jiang, 2004; Ainciburu, 2008 & 2011). Die aktuellen, theoretischen Studien im phraseologischen Gebiet sind dennoch oft vertreten: die kontrastiven Studien weisen auf die Existenz von interlinguistischen Analogien zwischen den spanischen und den deutschen LVS hin (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Olza Moreno, 2011; *et al.*) und verschiedene unterrichtsorientierte Vorschläge zum Phraseologismenerlernen sind verfügbar (García-Page, 1995; Vigara Tauste, 1996; Morvay, 1997; Forment Fernández, 1998; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008; Timofeeva Timofeev, 2013; *et al.*). Darüber hinaus sind – aufgrund der menschlichen Verkörperung – die aus der kognitiven Semantik stammenden, theoretischen Modelle lexikalischer Kategorisierung und bedeutungsbildenden Mechanismen der einfachen Lexien auf die LVS übertragbar (Johnson, 1987; Langacker, 1987; Fauconnier, 1994 & 2003 [1997]; Sweetser, 1999; Mandler, 2004; Cuenca & Hilferty, 2007; Evans & Green, 2011 [2006]). Letzten Endes wurde es bestätigt, dass die zur Konzipierung und Durchführung der Unterrichtseinheit führenden, didaktisch-methodologischen Entscheidungen sich auf Grundlagen des Lernprozesses stützen müssen, die sowohl kognitive als auch physiologische Arbeitsweise des Individuums sowie die Heterogenität der Schülerschaft und die innerhalb des Wissenerweiterungsprozesses aktivierten Mechanismen berücksichtigen (Vigotsky, 1981 & 1986; Luria, 1985; Donato, 1988; Caine & Caine, 1994 [1991]; Gardner, 1993; Spitzer, 2004; Bertoglia Richards, 2005 [1982]; Fogarty, 2009 [2001]; *et al.*).

Nach der Enthüllung des Forschungsstandes, unter stetiger Berücksichtigung des Studienziels, nämlich eine didaktische Unterrichtseinheit zur Optimierung des Lehrens und Lernens von

spanischen LVS für Deutschmuttersprachler zu entwickeln, leiteten die Forschungsfragen zehn Hypothesen ab, die anhand der quantitativen Ergebnisse am Ende der EXPERIMENTELLEN UNTERSUCHUNG verifiziert oder falsifiziert werden. Dieser zweite Teil der Forschung wurde nach der Vorstellung der angewendeten Methode (§5) in drei Phasen unterteilt und durchgeführt: die Herstellung eines kontrastiven phraseologischen Korpus von LVS spanisch-deutsch (§6), die Durchführung einer kognitiven Processingdiagnose von LVS (§7) und die Entwicklung und Implementierung der didaktischen Unterrichtseinheit im Klassenraum.

Die kontrastive phraseologische Analyse von LVS spanisch-deutsch (§6) ermöglichte es, die formalen Parallelismen zwischen den LVS der beiden Sprachen festzuhalten. Daraus wurde die nötige Information zusammengestellt, um die phraseologischen Inhalte der didaktischen Unterrichtseinheit anzuordnen, sodass die Aktivierung gemeinsamer Lexien gefördert und das Erlernen der peripherischen Komponenten bzgl. der formalen interlinguistischen Analogie vereinfacht wird. Der Analogiegrad zwischen der spanischen LVS und ihrem deutschen Pendant übt zweifelsohne einen entscheidenden Einfluss auf die erfolgreiche Entschlüsselung der idiomatischen Bedeutung der LVS aus und sollte aufgrund dessen bei der Planung der didaktischen Einheit berücksichtigt werden.

Gleichwohl ist das formale Kriterium bzw. der Analogiegrad nicht der einzige Faktor, der die erfolgreiche Rezeption einer LVS bestimmt: Die aus ihrer Lektüre erschlossene Bedeutung spielt bei der Entschlüsselungsaufgabe ebenfalls eine entscheidende Rolle. Die LVS kommen aus konzeptuellen Strukturen heraus, die in den diversen Sprachen latent sind und einen weiteren Umfang als die eindeutige linguistische Struktur besitzen. In diesem Sinne könnte man durch die kognitive Processingdiagnose von LVS (§7) feststellen, inwiefern ein Deutschmuttersprachler auf die kognitiven, zugrunde liegenden Schemata der spanischen LVS zugreifen kann, wenn die durch die Fremdsprache entstandene sprachliche Verständnisbarriere beseitigt wird.

Nach der Feststellung des formalen Ähnlichkeitsgrades zwischen den phraseologischen Paaren und der Zugänglichkeit zur konzeptuellen Struktur der spanischen LVS folgte die Konzipierung der didaktischen Unterrichtseinheit, die die im FORSCHUNGSSTAND präsentierten, theoretischen Grundlagen sowie die Ergebnisse der kontrastiven phraseologischen Analyse von LVS spanisch-deutsch und der kognitiven Processingdiagnose von LVS voraussetzen sollte. Die daraus resultierende didaktische Unterrichtseinheit wurde in

der Stadtteilschule Niendorf in Hamburg mit 110 deutschsprachigen SchülerInnen implementiert, aufgeteilt in den Niveaus des GER A1 (eine experimentelle Gruppe und ihre entsprechende Kontrollgruppe; 50 Subjekte insgesamt) und A2 (zwei experimentelle Gruppen und ihre entsprechenden Kontrollgruppen; insgesamt 60 Subjekte). Basierend auf den von den Teilnehmern in verschiedenen Tests erhaltenen Ergebnissen konnten die zehn Forschungshypothesen überprüft und die sich daraus ergebenden Folgen aufgezeigt werden:

1. Der formale interlinguistische Analogiegrad zwischen den phraseologischen Paaren bzw. die formale Analogie zwischen der spanischen LVS und ihrem deutschen Pendant beeinflusst die erfolgreiche Rezeption der LVS vor der Unterrichtseinheit (Hypothese 1). Die Ergebnisse des Pretests in den experimentellen Gruppen¹¹³ und ihre entsprechenden Kontrollgruppen¹¹⁴ liefern eine statistisch signifikante Evidenz ($p = 0.006$) zur Bestätigung. Je höher die formale interlinguistische Analogie ist, desto höher wird die erfolgreiche Rezeption von den bisher unbekannten LVS ($H_1: \mu_1 < \mu_2 < \mu_3$).
2. Der Wert der Zugänglichkeit zum kognitiven, zugrunde liegenden Schema der spanischen LVS spielt auch eine Rolle bei der erfolgreichen Rezeption von unbekannten LVS (Hypothese 2) ($p = 0.013$). Obwohl man eine Korrelation zwischen dem Abfall in den Niveaus der Rezeption und der Wertsenkung der Zugänglichkeit (Werte 3 bis 0) erwartet hatte, zeigen die statistischen Ergebnisse des Games-Howell-Tests, dass die LVS mit Wert 2 niedrigere Niveaus der Rezeption erreicht haben ($\mu_2 < \mu_1 < \mu_0 < \mu_3$). Eine solche Anomalie kann durch die folgenden Faktoren gerechtfertigt werden: Die Unwissenheit gezielter Lexien, die eine LVS bilden (1), die Tendenz zur wörtlichen Übersetzungen der LVS zu machen, wobei die idiomatische Bedeutung der auf deutsch übersetzten LVS nicht zur ursprünglichen spanischen LVS passt (2), und die Abwesenheit vom nötigen enzyklopädischen Wissen seitens des Lerner, um die idiomatische Bedeutung einer LVS zu rekonstruieren (3).
3. Die An- oder Abwesenheit des Kontexts zur LVS betreffend (Hypothese 3) zeigen die Ergebnisse des Pretests, dass die erfolgreiche Interpretation einer bisher unbekannten LVS durch den Deutschmuttersprachler bessere Aussichten hat, wenn sie in Abwesenheit vom Kontext präsentiert wird ($p = 0.044$) anstatt kontextualisiert zu

¹¹³ im Folgenden EG.

¹¹⁴ im Folgenden KG.

werden – solange dem Subjekt die Präsenz von phraseologischen Elementen und ihrer Verhaltensweise nicht bewusst ist.

4. Selbst wenn das Subjekt ein Input zu den Verhaltensweisen dieser Phraseologismen erhält und ihm deren Anwesenheit im Diskurs bewusst ist (Hypothese 4), sind die Niveaus der rezeptiven Fertigkeiten von LVS nicht statistisch höher als die, in der kontextualisierten Aufgabe, registrierten Niveaus ($p = 0.122$). Die Tatsache, dass der Nichtmuttersprachler mehr Chancen hat um eine dekontextualisierte LVS als eine kontextualisierte LVS erfolgreich zu interpretieren stellt ein praktisches Problem dar, denn Phraseologismen tauchen in der gesprochenen und geschriebenen Sprache immer innerhalb eines Kontexts auf.
5. Der formale interlinguistische Analogiegrad hat eine äußerst entscheidende Bedeutung in der Produktion von LVS (Hypothese 5): der Deutschmuttersprachler kann nur die spanischen LVS erfolgreich produzieren, die morphosyntaktische, lexikalische und idiomatische Isomorphie hinsichtlich ihrer deutschen Pendants darstellen, d.h. spanische LVS mit einem Analogiegrad 3 ($p = 0.000$).
6. Bezüglich der Wirksamkeit des in den EG durchgeführten, didaktisches Konzept zum Lehren und Lernen der LVS, duplizieren die in den EG registrierten Niveaus rezeptiver Fertigkeiten von LVS (Hypothese 6) die von den KG erreichten Niveaus am Ende der Unterrichtseinheit ($H_1: \mu_e > \mu_c$).
7. Ein ähnliches Muster ist ebenfalls bei den Niveaus produktiver Fertigkeiten von LVS in A2 zu beobachten. Im Falle von A1, verdreifachen sich die Niveaus produktiver Fertigkeiten von LVS in der EG in Hinsicht auf die Ergebnisse der KG (Hypothese 7). Ein solcher Unterschied bei der Produktionsaufgabe zwischen der EG und KG ist ein klares Indiz dafür, dass das Lehren und Lernen von Phraseologie nicht auf die höheren Niveaus des GERs (B2-C2) beschränkt werden sollte, sondern dass es möglich und sogar vorteilhaft ist, die Phraseologismen schon im Niveau A1 einzuführen. Somit kann der Lernende die schon gelernten, einfachen Lexien als Gerüst anwenden, um das phraseologische Repertoire auszubauen. Obwohl die Einführung von Phraseologismen meist in den kompetenten Niveaus (C1-C2) empfohlen wird (Ruiz Gurillo, 2001), bedeutet die Verzögerung des Erlernens von Phraseologie nicht eine Reduktion der kognitiven Anstrengung des Lerners, sondern viel mehr die Nichtausschöpfung von Möglichkeiten, die lexikalischen Netze zu erweitern und abzusichern, als auch die

nötigen Strategien zu entwickeln, um sich in reellen kommunikativen Situationen zurechtzukommen.

8. Die in den EG implementierte, didaktische Einheit zum Lehren und Lernen von LVS hat nicht nur Anlass zu höheren Niveaus rezeptiver und produktiver Fertigkeiten am Ende der Unterrichtseinheit gegeben, sondern sie garantiert auch eine effektivere Verankerung der gelernten LVS und dementsprechend das Erreichen von höheren Niveaus rezeptiver und produktiver Fertigkeiten im Laufe eines Monats (Hypothese 8). Im Vergleich zu den in der KG erreichten Ergebnissen, wurden diese in der EG dupliziert ($\bar{x} = 8.46$ vs. $\bar{x} = 3.96$ im Falle der Sprachrezeption) bzw. verdreifacht ($\bar{x} = 3.04$ vs. $\bar{x} = 0.12$ in der Sprachproduktion). Da im Unterschied zur KG das Niveau von Sprachrezeption und -produktion im ersten Posttest bei der EG dreimal so hoch war, wurden bei der EG größere Verluste der beiden Fertigkeiten im zweiten Posttest erwartet. Nach einem Monat der Durchführung der Unterrichtseinheit erfuhr die EG jedoch einen leichten Rückschritt in der Rezeption (-16.34%) und der Produktion (-23.11%), während die KG doppelte Verluste in der Rezeption (-28.60%) und der Produktion (-40.65%) in Kauf nehmen musste. Diese Ergebnisse zeigen, dass die in der EG implementierte didaktische Einheit nicht nur einen quantitativ signifikanten Unterschied in den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten am Ende der Unterrichtseinheit gewährleistet, sondern auch eine bessere Festigung der gelernten Phraseologismen und deren langfristigen Abruf sichert.
9. Was die interlinguistischen Phänomene der Sprachproduktion nach der Unterrichtseinheit betrifft, wurde es erwartet, dass die Teilnehmer – abgesehen von der erteilten, didaktischen Einheit – einen größeren Erfolg bei der Produktion von LVS mit Analogiegrad 3 gehabt hätten (d.h. spanische LVS, die morphologische, lexikalische und idiomatische Isomorphie bzgl. des deutschen Pendants vorweisen) und dass dieser Erfolg bei der Sprachproduktion in dem Maße nachlässt, wie der formale interlinguistische Analogiegrad sinkt (Hypothese 9). Obwohl die höchsten Niveaus der Sprachproduktion in LVS mit Grad 3 ausgewiesen worden sind ($\bar{x} = 9.94$), war es nicht vorhersehbar, dass LVS mit Analogiegrad 1 geringfügig besser abschneiden ($\bar{x} = 7.88$) als die LVS mit Analogiegrad 2 ($\bar{x} = 6.50$). Wie bei der quantitativen Analyse bereits erläutert (§9.1.9), wurde die Steigerung in den Niveaus der Produktion von LVS mit Grad 1 aufgrund der LVS *hablar por los codos* verursacht. Obwohl die Übersicht der

erreichten Bewertungen pro LVS zeigt, dass die formale Analogie der phraseologischen Paare den Erfolg bei der Sprachproduktion im Allgemeinen beeinflusst und dieser größer bei den LVS mit Isomorphie ist¹¹⁵, haben die parametrischen Tests keine statistisch signifikanten Unterschiede gezeigt ($p = 0.196$), um behaupten zu können, dass der Analogiegrad beim Erfolg der Sprachproduktion von Bedeutung ist.

10. Zuletzt wurden die intralinguistischen Faktoren, die die Sprachproduktion von LVS nach der Unterrichtseinheit bestimmen, untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass – abgesehen von dem formalen Analogiegrad oder der erteilten, didaktischen Einheit – die LVS, bei denen lediglich das Verb zum Kontext bzw. zur Sprachsituation angepasst werden muss, einen höheren Erfolg in der Produktion erzielen als diejenigen, die zusätzlich leere Felder besitzen (Reflexiv- oder Pronominalverben, direkte und/oder indirekte Objekte, usw.) ($p = 0.000$).

Im Laufe der EXPERIMENTELLEN UNTERSUCHUNG wurden auch Aussagen und Beobachtungen gesammelt, die die Teilnehmer sowohl in den verschiedenen Tests als auch während des Unterrichts gemacht haben (§9.2). Dabei ist hervorzuheben, dass bei der Rezeption unbekannter LVS sowohl die formale, interlinguistische Analogie als auch die Zugänglichkeit zum kognitiven, zugrunde liegenden Schema der spanischen LVS die erfolgreiche Entschlüsselung der idiomatischen Bedeutung beeinflussen. Es gibt jedoch Indizien dafür, dass die formalen, interlinguistischen Parallelismen bei der Suche und Entschlüsselung der Bedeutung wie Leitlinien fungieren und dementsprechend eine ausgeprägtere Rolle beim Verstehen spielen. Die Lernenden zeigen eine allgemeine Tendenz zur Übersetzung linguistischer Segmente, sowohl bei den Rezeptions- als auch Produktionsaufgaben, was zu einer höheren Erfolgswahrscheinlichkeit führt, je ähnlicher die phraseologischen Paare sind. Dieser Mechanismus zur Bedeutungsrekonstruktion kann zum Fehler verleiten, wenn die LVS lexikalische und/oder morphosyntaktische Anisomorphien darstellen.

Nun können von der gegenwärtigen Forschung diverse Implikationen für das künftige Lehren und Lernen von spanischen LVS festgestellt werden (§9.3): einerseits die intralinguistischen Faktoren, die auf die Rezeption und Produktion Auswirkungen haben, als auch die extralinguistischen Faktoren, die aus der Zusammensetzung der FS und der L1 des Lerners

¹¹⁵ Anders gesagt: je weniger phraseologische interlinguistische Ähnlichkeiten zu finden sind, desto niedriger ist die erfolgreiche Sprachproduktion.

entstehen; andererseits die Notwendigkeit die Heterogenität der Schülerschaft zu berücksichtigen bzgl. des kognositiven Hintergrunds und verfahrensgemäßiger Voraussetzungen des Subjektes. Alle diese Aspekte müssen während der Planung, Herstellung von Materialien und der didaktischen Durchführung im Unterricht einkalkuliert werden, um die Wirksamkeit des Erlernens und die Festigung der phraseologischen Inhalte zu gewährleisten. Obwohl das vorgestellte, didaktische Konzept auf den Ergebnissen einer kontrastiven phraseologischen Analyse spanisch-deutsch basiert, können die Richtlinien der didaktischen Planung und deren Implementierung auf andere phraseologischen Lerngegenstände und Lernsituationen übertragen werden.

Die in dieser Forschung begegneten Einschränkungen betreffen die Stichprobe. Aufgrund der Kürzung der Unterrichtsstunden am Ende des Schuljahres war es nicht möglich, einen zweiten Posttest in A2 durchzuführen. Trotzdem ist die Größe der Stichprobe signifikant genug um die Wirksamkeit des implementierten, didaktischen Konzepts zu verifizieren. Ebenfalls handelte es sich bei den 110 Subjekten um keine Zufallsstichprobe, sondern um die in der Schule verfügbaren, geschlossenen Lerngruppen.

Deshalb werden am Ende dieser Forschungsarbeit folgende Untersuchungsgebiete vorgestellt:

- Die Herstellung eines phraseologischen, dem Selbstlernen zugewiesenen Katalogs, der den lexikalischen Zugang, die Festigung und das spätere Abrufen fördert und auf den in der EXPERIMENTELLEN UNTERSUCHUNG registrierten Rezeptions-, Produktions- und Abrufprozesse basiert.
- Die Implementierung der didaktischen Einheit zum Erlernen der spanischen LVS bei Deutschmuttersprachlern in anderen Altersklassen und mit anderem akademischen Hintergrund.
- Die Erweiterung der didaktischen Einheit zum Erlernen der spanischen LVS in den höheren Niveaus (B2-C2), um zu bestätigen, ob ihre Wirksamkeit auf die sechs Referenzniveaus des GER übertragbar ist.
- Die Herstellung didaktischer Einheiten zur Entwicklung von Techniken und Strategien zur Erkennung und Entschlüsselung der in der gesprochenen und geschriebenen Sprache beinhalteten, phraseologischen Segmente, da die reellen kommunikativen Situationen eine wertvolle Inputquelle zur Erweiterung des lexikalisch-phraseologischen Repertoires für den Nichtmuttersprachler darstellen.

- die Implementierung des didaktischen Konzeptes zum Erlernen spanischer LVS auf andere – sowohl verwandte als auch nichtverwandte – Sprachen, um die Gültigkeit der hier beobachteten Prozesse und die aus dieser Forschungsarbeit resultierenden Prinzipien zu prüfen.

Am Anfang dieser Forschung hatte man sich die Entwicklung eines didaktischen Konzeptes zur Optimierung des Lehr- und Lernprozess von spanischen LVS für Deutschmuttersprachler als Ziel vorgenommen. Die quantitative Analyse der Ergebnisse leistet genügend statistische Evidenz um festzustellen, dass das hier vorgestellte didaktische Konzept und die daraus entwickelte, didaktische Einheit zu höheren Niveaus rezeptiver und produktiver Fertigkeiten von LVS sowie zu einer effektiveren Festigung der gelernten LVS führen. Darüber hinaus dienen die hier gelieferten empirischen Daten zum Verständnis der Rezeptions- und Produktionsprozesse, die die Nichtmuttersprachler durchlaufen, und bieten eine solide Basis für künftige didaktische Planungen, die sich mit Phraseologie im spanischen Fremdsprachunterricht beschäftigen.

12. SUMMARY

The primary purpose of this research, with the title: *Contrastive phraseological analysis Spanish-German and its application to Spanish as a foreign language. A didactic approach to teaching and learning phraseological units from a cognitive perspective* has been to develop a didactic approach to optimize the teaching-learning process of Spanish phraseological units in the case of native German students. Within the broad phraseological spectrum, the corpus of the present study is constituted by *locuciones verbales somáticas*¹¹⁶ (hereafter LVS¹¹⁷), i.e. fixed¹¹⁸ plurilexical units which perform the function of a verb in a sentence, include a somatic lexeme and whose idiomatic meaning cannot necessarily be deduced from the meaning of its single components, e.g. *to keep an eye on someone*, *to learn something by heart* or *to turn one's back on someone*.

Despite their high frequency of use in the discourse, phraseological units are given scarce attention and superficial treatment in the reference curricula, textbooks and consequently in the foreign language classroom, partly due to their idiomatic nature and entangled compositionality, causing the student to learn a filtered and unrealistic version of the foreign language (hereafter FL). Hence the present study attempts, on the one hand, to raise awareness on promoting the development of the lexical-phraseological competence within the FL teaching-learning context, on the grounds that the lack of familiarity with these idiomatic items might prove a hindrance in real communication exchanges; on the other hand, the study attempts to tackle the current absence of didactic materials that could foster the learning effect of phraseological units, were the theoretical foundations of the cognitive framework unified

¹¹⁶ Somatic verbal phrase. Due to the long tradition initiated by Casares Sánchez (1992 [1950]) *locución* is a widespread term in the field of Spanish phraseology (Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996, Ruiz Gurillo, 1998; López Roig, 2002; Mellado Blanco, 2004; García-Page, 2008; Penadés Martínez, 2012; *et al.*). However, the term *locution* is scarcely used by English-speaking phraseologists and often associated to the speech acts. Therefore the term *verbal phrase* will be used hereafter in the sense of *locución*.

¹¹⁷ In light of the aforesaid terminological entanglement, the abbreviation used in the original Spanish version has been kept along this summary.

¹¹⁸ Verbal phrases are lexicalized fixed phraseological units that in some cases allow variation (Corpas Pastor, 1996), e.g. *to cost an arm and a leg* / *to cost a pretty penny* vs. **to cost a hand and a foot*. In contrast to collocations (recurrent appearance of word sequences, e.g. *to appeal for* / *ask for* / *beg for* / *shout for help*), verbal phrases are established expressions, yet its constituent parts are not as rigid as in sayings (fixed expressions whose components cannot be replaced, modified, omitted or permuted, e.g. *The early bird catches the worm*).

with the most recent studies conducted in the fields of contrastive phraseology and lexicon learning.

In order to accomplish the aforementioned research purpose and thereby solve the current problems regarding phraseology in the teaching context, the present interdisciplinary study has integrated theoretical linguistics, contrastive linguistics, applied linguistics in FL teaching, neurology, lexicography and research methodology to unravel the comprehension, production and retrieval processes of LVS experienced by the native German learners of Spanish, and lastly offers an empirical basis for future studies in the phraseology learning-teaching context and for the development of didactic materials to that end.

The following research questions were posed at the beginning of the study:

1. What influence does, firstly, the interlinguistic formal analogy between the Spanish LVS and its German equivalent and, secondly, the access to the underlying cognitive schema of the Spanish LVS wield on the comprehension of LVS prior to instruction.
2. To what extent does contextualization of unknown LVS facilitate or hinder their comprehension.
3. If the nonnative speaker is able to successfully produce LVS prior to instruction.
4. Whether an instruction planned upon the results of a contrastive analysis and a cognitive processing diagnosis as well as based on the general principles of learning and the specific principles of vocabulary and phraseology learning gives rise to higher comprehension and production levels of LVS, and if such levels remain stable in the long term.
5. To what extent the interlinguistic formal analogy plays a role in the successful production of LVS after the instruction.
6. What intralinguistic factors determine the correct production of LVS after the instruction.

In pursuance to answers to these questions, the theoretical section of this investigation has dealt with phraseology (§1) and its treatment within the SFL¹¹⁹ teaching and learning context

¹¹⁹ Spanish as Foreign Language.

(§2), meaning construction (§3) and the general principles of learning as well as the specific principles of vocabulary and phraseology learning (§4): in the first chapter verbal phrases have been defined and delimited in contrast to other phraseological units such as collocations and sayings (Corpas Pastor, 1996) and its distinctive features have been presented (Casares Sánchez, 1992 [1950]; Zuluaga Ospina, 1980; Corpas Pastor, 1996; Ruiz Gurillo, 1997; López Roig, 2002; Mellado Blanco, 2004; Penadés Martínez, 2012). Somatic phraseological units, for their part, have a high frequency of use in the spoken and written discourse due to the human embodiment. From the semantic-functional point of view they convey states of mind and reflect the stance of the speaker in the communicative situation and from the pragmatic perspective phraseological units with the same somatic lexeme usually share typological features (Mellado Blanco, 2004). Moreover, formal parallelisms between Spanish LVS and their German equivalents have been found in the field of contrastive linguistics as well as signs to acknowledge that the lexical interlinguistic similarity might result from the high presence of shared underlying cognitive structures (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Mellado Blanco, 2004; *Stepień*, 2007).

The treatment that phraseological units receive in the SFL teaching and learning context has been covered in the second chapter: the CEFR¹²⁰ (2002) places scant attention to these units and its guidelines have an impact on the PCIC¹²¹ (2008) and the analyzed textbooks (A_Tope.com, 2010; Caminos neu, 2009; Línea Verde, 2006; Avenida, 2007). This is a rather superficial and asystematic treatment based on the quantitative-cumulative principle at the expense of frequency of use and communicative functionality. Although the student has to work on the sociolinguistic and pragmatic dimensions of the foreign language right from the early stages of the learning process (CEFR, 2002) and also understand and reproduce informal conversations from the A2 level onwards (PCIC, 2008a), both the PCIC and the analyzed textbooks circumscribe phraseological units to the proficient user levels (C1 and C2), based on the false account that understanding and producing these units entail an unnecessary and additional cognitive effort on the part of the new learner.

The foundations of cognitive semantics have been explored in the third chapter. This framework proffers general principles of human cognition and language that operate around meaning construction (Schön, 2001 [1963]; Rosch, 1978; Johnson, 1987; Lakoff, 1987;

¹²⁰ Common European Framework of Reference for Languages.

¹²¹ *Plan Curricular del Instituto Cervantes.*

Langacker, 1987; Lakoff & Johnson, 2003 [1980]; Mandler, 2004; Cuenca & Hilferty, 2007 [1999]). Thus, meaning construction in LVS occurs by means of semantic frames (Fillmore, 1982), profile and base of the symbolic assembly (Langacker, 1987), access to encyclopedic knowledge (Langacker, 1987; Sweetser, 1999); projection, pragmatic function and schema mappings (Fauconnier, 1994); conceptual blending (Fauconnier, 2003 [1997]; Fauconnier & Turner, 2002) and open-class and closed-class elements (Talmy, 2000). Likewise the construct of symbolic assembly (Evans & Green, 2011 [2006]) applied to LVS provides a profound insight into their provenance, the onomasiological lexicalization process (*to keep an eye on someone*) being far more commonplace than the semasiological (*to be armed to the teeth*). LVS that have been lexicalized through an onomasiological process activate an implicitly acknowledged mental image by virtue of human embodiment, and their idiomatic meaning can therefore be deduced by nonnative speakers; hence discovering mental conceptualizations that underlie phraseological units and the processes that have motivated their lexicalization becomes mandatory to offer an optimal content-up gradation and larger transparency in the phraseological instruction.

The theoretical foundations of the learning process as well as the up-to-date specific guidelines for vocabulary and phraseology learning have been discussed in the fourth chapter: when learning a foreign language, the student utilizes the L1 or other L2 as scaffolding (Jiang, 2004) and employs translating strategies to transfer meaning and deliver utterances in the FL. Thus the benefits of exploiting shared vocabulary among linguistically-related languages (Ainciburu, 2008, 2011), raising the already existing phraseological awareness of the student in his L1 (Lewis, 1993, 1997), activating conceptual metaphors and exploiting the iconic function of language in phraseology teaching (Forment Fernández, 1998; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008) to boost the learning efficiency. With regard to the instruction, it becomes imperative to keep in mind the diverse dimensions of the lexical items (Richards, 1976; Gairns & Redman, 1986) and to understand the vocabulary learning process as a gradual construction process where lexical networks intertwine as they grow (Aitchison, 2003 [1987]; Luque Durán, 1998; Baralo Ottonello, 2004, 2005, 2007; Regueiro Rodríguez, 2014a). Last but not least, the implications of brain physiology and functioning in the learning process need to be taken into account during the planning and performance of the instruction: emotions play a leading part to patterning (Caine & Caine, 1994 [1991]; Goleman, 1995; Spitzer, 2004; Bertoglia Richards, 2005 [1982]), each brain is unique and activates different problem-solving strategies within a given task (Gardner, 1993; Fogarty, 2009 [2011];

Regueiro Rodríguez, 2014a). Learning is embedded in natural and social settings and human beings are predisposed to give meaning to the world they apprehend (Vigotsky, 1981, 1986; Caine & Caine, 1994 [1991]) as long as the perceived input is significant and functional (Bruner, 2008 [1988]). Moreover, efficient learning implies promoting the autonomous construction process by approaching and manipulating the new input (Ausubel, 1963; Vigotsky, 1981, 1986; Luria, 1985).

A major obstacle we had to face when attempting to answer the opening research questions was the lack of empirical studies pertaining to comprehension and production processes when it comes to phraseological units, with the further drawback that the scant investigations on the subject do not deal with German or Spanish but English as L2¹²² or FL (Eyckmans, Stengers & Boers, 2009). Although research in the field of vocabulary learning relates to English as L1, the mechanisms implicated in vocabulary building are transferable to the two languages involved in this study (Lewis, 1993, 1997; Jiang, 2004; Ainciburu, 2008, 2011). Theoretical research in the area of phraseology is more abundant: the current contrastive studies reveal the existence of interlinguistic parallelisms between the Spanish and the German LVS (Wotjak, 1998a; Larreta Zulategui, 2001; Olza Moreno, 2011; *et al.*) and several teaching approaches of phraseological units in the classroom have been provided (Gargía-Page, 1995; Vigara Tauste, 1996; Morvay, 1997; Forment Fernández, 1998; Pérez Bernal, 2005; Detry, 2008; Timofeeva Timofeev, 2013; *et al.*). Likewise the theoretical models used to clarify the mechanisms of meaning construction and lexical categorization can be implemented in LVS due to the human embodiment (Johnson, 1987; Langacker, 1987; Fauconnier, 1994 & 2003 [1997]; Sweetser, 1999; Mandler, 2004; Cuenca y Hilferty, 2007; Evans & Green, 2011 [2006]).

After outlining the THEORETICAL FRAMEWORK and always having in mind the ultimate goal of this research – namely to develop a didactic approach for German students that optimizes the teaching and learning process of Spanish LVS – the research questions have given way to ten hypotheses, which have been subsequently confirmed or refuted afterwards based on the quantitative results collected during the EXPERIMENTAL APPROACH. This second part of the research is divided into three stages: elaborating a contrastive phraseological corpus of LVS Spanish-German (§6), conducting an initial cognitive processing diagnosis of LVS (§7) and lastly implementing the devised didactic approach (§8).

¹²² English as second language.

The contrastive analysis of LVS Spanish-German (§6) has unveiled the formal analogies between the LVS of these two languages, hence offering enough data to arrange the phraseological contents in the didactic unit so that the activation of shared items is fostered and the learning process of those peripheral phraseological items in regard to their interlinguistic formal analogy is facilitated. The degree of formal analogy found in the phraseological pairs is certainly a decisive factor that determines the successful processing of LVS and consequently needs to be taken into account when devising the phraseological instruction.

Notwithstanding the formal criterion, LVS emerge from conceptual structures that are both more wide-ranging than the linguistic structure and recurrent among languages. In this sense, the initial cognitive processing diagnosis (§7) has enabled us to identify to what extent the native German speaker is able to access the underlying cognitive schemata once the linguistic barrier posed by the FL has first been suppressed.

Subsequent to establishing formal analogies between phraseological pairs as well as determining the access to the conceptual structure underlying the analyzed LVS, we moved on to developing the didactic unit (§8). This should integrate the guidelines addressed in the theoretical framework along with the data gathered from the contrastive phraseological analysis and the initial cognitive processing diagnosis. The resulting didactic unit has been implemented in the secondary school Stadtteilschule Niendorf located in Hamburg. 110 native German students participated in the implementation, distributed in the reference levels A1 (one experimental group (EG) and its corresponding control group (CG), a total of 50 subjects) and A2 (two EG and its respective CG, altogether 60 subjects). In light of the results obtained in the different tests¹²³, the following statements can be made:

1. The degree of interlinguistic formal analogy between each phraseological pairs, i.e. the formal analogy between the Spanish LVS and its German equivalent, influences the comprehension of LVS prior to instruction (Hypothesis 1). The pretest scores registered in the EG and CG provide statistically significant evidence ($p = 0.006$) to assert that, the higher the interlinguistic formal analogy, the higher the levels of comprehension reached prior to instruction ($H_1: \mu_1 < \mu_2 < \mu_3$).

¹²³ Pretest (A1 + A2), posttest (A1 + A2) and second posttest (A1).

2. The value of access to the cognitive schema underlying the Spanish LVS also affects the comprehension prior to instruction ($p = 0.013$) (Hypothesis 2). The Games-Howell test shows that comprehension levels are at their lowest in the case of LVS with value 2 ($\mu_2 < \mu_1 < \mu_0 < \mu_3$), although comprehension levels were expected to decrease as the value of access (3-0) diminished. This alleged anomaly is caused by (1) the unfamiliarity with certain lexical components of the LVS, (2) the tendency to translate LVS literally, from which originates a new phraseological unit in German whose idiomatic meaning doesn't match the meaning of the original Spanish LVS, and (3) the lack of the necessary encyclopedic knowledge to reconstruct the idiomatic meaning of a LVS.
3. With regard to the contextualization and decontextualization of LVS (Hypothesis 3), the pretest results reveal that native German speakers have greater chances of interpreting an unknown Spanish LVS successfully when presented in the absence of context ($p = 0.044$) rather than inserted in the discourse.
4. After instructing the subjects on the nature of these lexical units and informing them about the presence of phraseological units in the given discourse (Hypothesis 4), the comprehension levels reached in the task of contextualized LVS are only slightly higher than the ones achieved when the same LVS were decontextualized, i.e. the difference between the comprehension scores between the two tasks aren't statistically significant ($p = 0.122$). The fact that the nonnative speaker has greater chances of understanding and interpreting an unknown Spanish LVS successfully in the absence of context poses a practical problem, due to the fact that these lexical units always appear in the discourse in real communicative situations.
5. The degree of interlinguistic formal analogy plays a crucial role in the successful production of LVS prior to instruction (Hypothesis 5): the native German speaker can only produce successfully those Spanish LVS that present idiomatic, morphosyntactic and lexical isomorphy with respect to their German equivalents, i.e. Spanish LVS with degree 3 ($p = 0.000$).
6. Concerning the effectiveness of the didactic approach to teaching and learning LVS, comprehension levels of LVS (Hypothesis 6) registered in the EG double the results obtained in the CG after the instruction ($H_1: \mu_e > \mu_c$).

7. As to production levels of LVS (Hypothesis 7), the A2 EG doubled the scores of the A2 CG and the A1 EG came to triple the scores obtained by the A1 CG. Such disparity in the production levels between the EG and CG is a distinct sign that teaching and learning phraseological units should not be restricted to the higher levels (B2-C2). Quite on the contrary, introducing these units in the first stages of the learning process has been proven to be advantageous and beneficial for the language learner. By doing so the student can use the learnt vocabulary as scaffolding to build the lexical repertoire in a qualitative manner.
8. Not only has the didactic approach implemented in the EG given rise to higher comprehension and production levels of LVS right after the instruction, but it also guarantees a more effective anchoring of the learnt phraseological contents, ensuring higher comprehension and production levels in the course of a month (Hypothesis 8). Comprehension and productions scores registered in the EG double and triple the scores obtained in the CG respectively ($\bar{X} = 8.46$ vs. $\bar{X} = 3.96$ in the comprehension task and $\bar{X} = 3.04$ vs. $\bar{X} = 0.12$ in the production task). Since the comprehension and production levels in the first posttest were substantially higher in the EG, this group was expected to experience a greater loss in both levels. Nonetheless, after four weeks the CG undergoes a more dramatic loss (-28.60% in comprehension and -40.65% in production) than the EG (-16.34% in comprehension and -23.11% in production).
9. Regarding the production interlinguistic phenomena after the instruction, the subjects were bound to achieve the highest scores of production in those LVS with degree 3 and gradually worsen their scores as the degree of analogy decreased (Hypothesis 9). Although the highest scores have been obtained when producing LVS with degree 3 ($\bar{X} = 9.94$), LVS with degree 1 were not expected to achieve a slightly higher score ($\bar{X} = 7.88$) than LVS with degree 2 ($\bar{X} = 6.50$). As previously discussed in §9.1.9, the increase in production levels of LVS with degree 1 has been caused by the LVS *hablar por los codos*. Despite the fact that the results overview reveals that the formal analogy between phraseological pairs broadly influences the success in the production tasks, the parametric tests do not provide statistically significant evidence ($p = 0.196$) to state that the degree of analogy plays a decisive role in the successful production of LVS.

10. As far as the intralinguistic factors that determine the production of LVS are concerned (Hypothesis 10), the results show that, regardless of the interlinguistic formal analogy or the received instruction, subjects have greater chances of successfully producing LVS where only the verb needs to be adjusted to the discourse than those LVS composed by further actants (pronominal or reflexive verbs, direct and/or indirect objects, etc.) ($p = 0.000$).

In addition to the quantitative results collected during the EXPERIMENTAL APPROACH, qualitative data has also been gathered in the form of observations and commentaries made by the participants in the different tests and during the instruction (§9.2). A noteworthy finding with respect to comprehending unknown LVS is that a successful interpretation is influenced by both the interlinguistic formal analogy and the access to the cognitive schema underlying the Spanish LVS, but evidence suggests that formal parallelisms function as structural guides in the search and extraction of the idiomatic meaning, and therefore play a more decisive role in comprehension. There is a widespread tendency to translate linguistic segments literally when interpreting and producing phraseological units, which means the higher the isomorphy between the phraseological pairs, the greater the chances of correct guesses. Likewise, extracting the idiomatic meaning of a LVS through this mechanism can lead to comprehension errors in the case of anisomorphic LVS.

Several implications for teaching and learning Spanish LVS arise from the current research (§9.3): on the one hand, the intralinguistic factors that have an impact on comprehension and production of LVS as well as the extralinguistic factors that stem from the conjuncture of the FL and the L1; on the other hand the pressing need to take into consideration the heterogeneity of the students with respect to their cognoscitive background and procedural aptitude. All these elements need to be present during the planification, the elaboration of teaching materials and the implementation in the classroom in order to guarantee efficient learning and the anchoring of the phraseological content. Lastly, it is noteworthy that even if the didactic approach presented in this study is based on the results of a contrastive analysis Spanish-German, the guidelines used during the planification and implementation can also be applied to every teaching-learning situations dealing with phraseological units.

Some limitations of this study include scope and time constraints. Due to Spanish lesson cutbacks by the end of the school year, administering a second posttest in the A2 level was not feasible. Nevertheless, the size of the sample that partook in the second posttest (50

subjects of the A1 level) is representative enough to confirm the long-term effectiveness of the teaching approach. In addition, the 110 subjects involved in the implementation were not randomly assigned but rather closed groups of students available in the education center.

At the end of the present investigation arise several opportunities and yet unexplored areas for further research:

- Producing a self-study phraseological catalogue for Spanish learners that facilitates lexical access, anchoring and retrieval based on the comprehension, production and storage processes registered in the EXPERIMENTAL APPROACH.
- Implementing the hereby proposed didactic approach to teaching and learning LVS with native German speakers of different ages and academic background.
- Extending the transverse quantitative analysis by conducting several tests after the instruction in order to examine possible changes in comprehension and production levels of LVS over a more prolonged period of time.
- Implementing the didactic approach to teaching and learning LVS in advanced levels (B2-C2) so that the validity of the approach and its applicability to the six reference levels can be proven.
- Devising further didactic approaches aimed at developing strategies to recognize and interpret phraseological segments within the discourse, since real communicate exchanges stand for a value input source for the nonnative speaker to expand his or her lexical-phraseological repertoire.
- Applying the hereby presented didactic approach to other languages, both linguistic and non linguistic-related, in order to corroborate the validity processes and principles resulting from this investigation.

In conclusion, the primary purpose of this research has been to develop a didactic approach for native German students to optimize the teaching-learning process of Spanish phraseological units. The quantitative analysis provides enough statistical evidence to state that the presented didactic approach concedes significantly higher comprehension and production levels and ensures a more effective anchoring of the phraseological content. In addition, the empirical data gathered in the course of the investigation aid in the clarification of the comprehension and production processes relating to LVS that take place for the

nonnative speaker and offer a solid base for future didactic planifications that integrate phraseology in the Spanish as FL classroom.

13. BIBLIOGRAFÍA

- AINCIBURU, M^a. C. (2007): *La adquisición del léxico en las lenguas afines: el aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija [tesis doctoral].
- AINCIBURU, M^a. C. (2008): *Aspectos del aprendizaje del vocabulario: tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- AINCIBURU, M^a. C. (2011): “Didáctica del léxico del español para no nativos”, *Seminario de adquisición y programación del léxico en ELE* [conferencia en la Universidad Complutense de Madrid, 4-8 Abril 2011],
- AINCIBURU, M^a. C. y REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a. L. (2014): “Sinonimia y carga de procesamiento. Una tarea de decisión léxica de nativos y no nativos de lenguas afines”. *Calidoscópico* 12 (3): 356-366.
- AITCHISON, J. (2003 [1987]): *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- ÁLVAREZ DE LA GRANJA, M. (2003): *As locucións verbais galegas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- ANDERSEN, E. S. (1978): “Lexical Universals of Body-part Terminology”. In: Greenberg, J. H. (eds.), *Universals of human Language*. Stanford: Stanford University Press, 335-368.
- ANDERSON, L. M. & KRATHWOHL D. R. (2009 [2001]): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- AUSUBEL, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- BARALO OTTONELLO, M. (1997): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BARALO OTTONELLO, M. (2004): La interlengua del hablante no nativo. En: Sánchez Lobato, J. et al. (eds.), *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 369-389.
- BARALO OTTONELLO, M. (2005): “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”, *FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro* [conferencia en la Universidad de Toledo, 20-23 de marzo de 2005]. Versión en

línea: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8> [08/03/2013].

- BARALO OTTONELLO, M. (2007): “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”. En: Pastor Villalba, C. (eds.), *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007*. Múnich, Instituto Cervantes de Múnich, 384-399. Versión en línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf> [08/03/2013].
- BELTRÁN BROTONS, M^a. J. y YÁÑEZ TORTOSA, E. (1996): *Modismos en su salsa: modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos*. Madrid: Arco Libros.
- BERTOGLIA RICHARDS, L. (2005 [1982]): “La ansiedad y su relación con el aprendizaje”. *Psicoperspectivas* 4: 13-18. Versión en línea: <<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/18/18>> [02/03/2013]
- BLOOM, B. (1969 [1956]): *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay.
- BOAS, F. (1920): “The Methods of Ethnology”. *American Anthropologist* 22 (4):311-321.
- BOAS, F. (1966 [1911]): *Introduction of American Indian Languages*. Washington: Government Printing Office.
- BOERS, F. (2000): “Metaphor awareness and vocabulary retention”. *Applied Linguistics* 21 (4): 553-571.
- BOSQUE, I. (2004): *Redes: diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- BOWERMAN, M. (1973): *Early Syntactic Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAINE, M. (1976): “Children’s first word combinations”. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 41 (1): 1-104.
- BROWN, C. H. (1976): “General Principles of human anatomical Partonomy and Speculations on the Growth of partonomic Nomenclature”. *American Ethnologist* 3: 400-424.
- BRUNER, J. (2009 [1960]): *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (2008 [1988]): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

- BUITRAGO JIMÉNEZ, A. (2012): *Diccionario de dichos y frases hechas: 5000 dichos y frases hechas diferentes y 3000 variantes de los mismos*. Barcelona: Espasa Libros.
- BURGER, H. (2010 [1998]): *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
- BURGER, H. (eds.) (1982): *Handbuch der Phraseologie*. Berlin: De Gruyter.
- CAINE, R. N. & CAINE, G. (1994 [1991]): *Making connections: Teaching and the human brain*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- CANTERA ORTIZ de URBINA, J. (2011): *Diccionario de dichos y expresiones del español: su interpretación al alcance de todos*. Madrid: Abada.
- CARNEADO MORÉ, Z. V. y TRISTÁ PÉREZ, A. M. (1985): *Estudios de fraseología*. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba.
- CARRETERO, M. (2009): *Constructivismo y educación*. Argentina: Paidós.
- CARROLL, J. (eds.) (1956): *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Massachusetts: MIT Press.
- CASARES SÁNCHEZ, J. (1992 [1950]): *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- CASTRO, M. de (1999): "Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico". *Didáctica del español como lengua extranjera* 4: 67-86. Madrid: Fundación Actilibre. Versión en línea: <http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.decastro.pdf> [09/01/2015]
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, E. (1978): *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, E. (1986 [1977]): *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- BAUDOUIN de COURTENAY, J. N. (1895): *Versuch einer Theorie phonetischer Alternationen: Ein Kapitel aus der Psychophonetik*. Strassburg: Karl J. Trübner.
- CUENCA, M. J. y HILFERTY, J. (2007 [1999]): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DETRY, F. (2008): "Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE)". *Lingüística en la red* 6:1-25. Versión en línea: <<http://www.linred.es/articulos.htm>> [25/10/2014]
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. (1995 [1988]): *El español idiomático: frases y modismos del español*. Barcelona: Ariel.
- DONATO, R. (1988): *Beyond Group: A psycholinguistic Rationale for Collective Activity in Second Language Learning*. University of Delaware [tesis doctoral].

- EVANS, V. & GREEN, M. (2011 [2006]): *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- EYCKMANS, J., STENGERS, H. y BOERS, F. (2009): "Identifying idiomatic phrases in English: piece of cake or hard nut to crack?". En: Ruiz Miyares, L. *et al.* (eds.), *Actas del XXI Simposio Internacional de Comunicación Social*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 550-552. Versión en línea: <www.santiago.cu/hosting/linguistica/descargar.php?d=788> [25/10/2014]
- FAUCONNIER, G. (1994): *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G. (2003 [1997]): *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G. & TURNER, M. (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- FELLEMAN, D. & VAN ESSEN, D. (1991): "Distributed hierarchical processing in the primate cerebral cortex". *Cerebral Cortex* 1 (1):1-47.
- FERNÁNDEZ PRIETO, M^a. J. (2005): "La enseñanza de fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas". En: Castillo Carballo, M^a. A. *et al.* (eds.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 349-356. Versión en línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm> [24/10/2014]
- FERNÁNDEZ TOLEDO, P. y MENA MARTÍNEZ, F. (2007): "El papel de la fraseología en el discurso publicitario. Sugerencias para un análisis multidisciplinar". *Pensar la Publicidad* 1: 181-198. Versión en línea: <<http://revistas.ucm.es/index.php/PEPU/article/view/PEPU0707120181A/15794>> [18/10/2014]
- FOGARTY, R. J. (2009 [2001]): *Brain-compatible Classrooms*. California: Corwin.
- FORMENT FERNÁNDEZ, M^a. M. (1998): "La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas". En: Moreno Fernández, F. *et al.* (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 339-348. Versión en línea: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm> [25/10/2014]

- FORMENT FERNÁNDEZ, M^a. M. (2000): “Universales metafóricos en la significación de algunas unidades fraseológicas”. *Revista Española de Lingüística* 30 (2):357-381.
- GAIRNS, R. & REDMAN, S. (1986): *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARCÍA-BORRÓN, J. P. (2013): *Semántica de la palabra*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- GARCÍA-PAGE, M. (1996): “Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones”. En: Rueda Rueda, M. *et al.* (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Universidad de León. 155-162. Versión en línea: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm> [23/03/2013]
- GARCÍA-PAGE, M. (2008): *Introducción a la fraseología española. Estudios de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- GARDNER, H. (1989): *To open minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993): *Frames of the mind: The Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GIBBS, R. W. (2006): *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Random House.
- HERRERA SOLER, H. / MARTÍNEZ ARIAS, R. / AMENGUAL PIZARRO, M. (2011): *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Madrid: Editorial EOS.
- HOIJER, H. (1954): *Language in culture: Conference on the interrelations of language and other aspects of culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- HOLZINGER, J. H. (1993): “Probleme der kontrastiven Phraseologie deutsch-spanisch am Beispiel somatischer Phraseologismen”. *Revista de Filología Alemana* 1: 155-167.
- HUMBOLDT, W. (1968 [1903-1936]): *Gesammelte Schriften*, 17. Leitzmann, A. *et al.* (eds.). Berlin: Behr.
- JACKENDOFF, R. (1983): *Semantics and Cognition*. Massachusetts: MIT Press.
- JIANG, N. (2004): “Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition”. In: Bogaards, P. *et al.* (eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*. Amsterdam: Benjamins, 101-126.

- JOHNSON, M. (1987): *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: Chicago University Press.
- JOHNSON, M. (2007): *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: Chicago University Press.
- JORAVSKY, D. (1989): *Russian psychology: A critical history*. Oxford: Blackwell.
- KÖVECSES, Z. & SZABÓ, P. (1996): "Idioms: A view from cognitive semantics". *Applied Linguistics* 17 (3): 345-348.
- KRASHEN, S. (1987): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (2003 [1980]): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. (1987): "Cognitive models and prototype theory". In: Neisser, U. (eds.), *Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-100.
- LANGACKER, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- LANGE, D. (2004): "Lernen an Stationen". In: Kaiser, A. (eds.), *Unterrichtsplanung und Methoden*. Baltmannsweiler: Schneider, 172-176)
- LANTOLF, J. P. (eds.) (1998 [1994]): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- LARRETA ZULATEGUI, J. P. (2001): *Fraseología contrastiva del alemán y español*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LEDOUX, J. (1994): "Emotion, Memory and the Brain". *Scientific American*, June 1994:50-57. Versión en línea: <<http://www.mmu.k12.vt.us/teachers/kefferm/humanbi o/nervous/articles/1994%20june%20emotion%20memory%20brain.pdf>> [12/10/2012]
- LEE, D. (1944): "Linguistic Reflection of Wintu Thought". *International Journal of American Linguistics* 10 (4): 181-187.
- LEWIS, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997): *Implementing the lexical Approach. Putting Theory into Practice*. London: Language Teaching Publications.
- LÓPEZ ROIG, C. (2002): *Aspectos de fraseología contrastiva (alemán-español) en el sistema y en el texto*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LORENTE CASAFONT, M. (2009). "Verbos y fraseología en los discursos de especialidad". En: Casas Gómez, M. (eds.), *XI Jornadas de Lingüística: homenaje al profesor José Luis Guijarro Morales*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 55-84.

- LUCIANI, M^a. M. (2001): *Metáfora y Adquisición de una Segunda Lengua*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral [tesis doctoral].
- LUCY, J. A. (1992): *Language diversity and Thought: A Reformulation of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- LUQUE DURÁN, J. de D. (1988): "Introducción a la tipología léxica". En: Gallardo-Paúls, B. (eds.), *Temas de lingüística y gramática*. Valencia: Universidad de Valencia, 122-145.
- LUQUE DURÁN, J. de D. (2004): *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Granada: Impredisur.
- LURIA, A. (1985): *Lenguaje y pensamiento*. Madrid: Martínez Roca.
- MAJID, A. (2010): "Words for Parts of the Body". In: Malt, B. C. *et al.* (eds.), *Words and the Mind. How Words Capture Human Experience*. Oxford: Oxford University Press, 58-71.
- MANDLER, J. (2004): *The Foundations of Mind: Origins of Conceptual Thought*. Oxford: Oxford University Press.
- MARR, D (1982): *Vision: A Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information*. San Francisco: Freeman.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, J. A. y JØRGENSEN, A. M. (2009): *Diccionario de expresiones y locuciones del español*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MARTÍNEZ PÉREZ, M. F. y PLAZA TRENADO, S. (1992): "La enseñanza de las expresiones fijas del español". En: Becerra Hiraldo, J. M. *et al.* (eds.), *Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 123-126.
- MATEŠIC, J. (1983): "Zum Terminus und zur Definition der phraseologischen Einheit". In: Matešic, J. (eds.), *Phraseologie und ihre Aufgaben*. Heidelberg: Groos, 110-119.
- MELENDO, A. (1965): "De las locuciones en español". *Les langues Néo-Latines* 173 (2): 1-31.
- MELLADO BLANCO, C. (2004): *Fraseologismos somáticos del alemán: un estudio léxico-semántico*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MELLADO BLANCO, C. (eds.) (2014): *Kontrastive Phraseologie Deutsch-Spanisch [Fraseología contrastiva alemán-español]*. Tübingen: Groos.
- MONTORO del ARCO, E. T. (2006): *Teoría fraseológica de las "locuciones particulares"*. *Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras en español*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- MORVAY, K. (1997): “Aspectos lexicográficos y didácticos de la Paremiología y Fraseología”. *Paremia* 6: 423-432. Versión en línea: <<http://www.paremia.org/wp-content/uploads/P6-66.pdf>> [23/03/2013]
- MUÑOZ TOBAR, C. (2010): “El cuerpo en la mente. La hipótesis de la corporeización del significado y el dualismo”. *Praxis* 18: 91-106.
- NETTER, F. (2007 [1996]): *Atlas de anatomía humana*. Barcelona: Elsevier-Masson.
- OGDEN, C. K. & RICHARDS, I. A. (1985 [1923]): *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and the science of symbolism*. London: Ark Paperbacks.
- OLZA MORENO, I. (2011): *Corporalidad y lenguaje. La fraseología somática metalingüística del español*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ORTIZ, T. (2009): *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- PALM, Ch. (2007 [1997]): *Phraseologie. Eine Einführung*. Berlin: E. Schmidt.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1998): “Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión”. *Reale* 9-10: 125-146. Versión en línea: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7428/materiales_penades_REALE_1998.pdf?sequence=1> [15/03/2013]
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2005): *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2008): *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2011): “La valencia en las locuciones verbales y su tratamiento lexicográfico”. En: Pamies, A. (eds.), *Phraseologie und Parömiologie 28: Multi-Lingual Phraseology: Second Language Learning and Translation Applications*. Essen: Universität Duisburg, 39-48.1
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2012): *Gramática y semántica de las locuciones*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- PÉREZ BERNAL, M. (2005): “Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de fraseología en una L2”. En: Castillo Carballo, M^a. A. et al. (eds.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 646-654. Versión en línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm> [24/10/2014]

- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a. L. (2012): “La diátesis media: revisión histórica de su estatus gramatical y afirmación como categoría oracional léxico-sintáctica”. En: Montero Cartelle, E. (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1095-1112.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a. L. y SÁEZ RIVERA, D. M. (2013): *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a. L. (2014a): *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco Libros.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M^a. L. (2014b): “Algunas reflexiones en torno a una gramática significativa en E/LE. Diátesis media y usos verbales pronominales en E/LE”. En: Contreras Izquierdo, N. M. (eds.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE*. Jaén: Universidad de Jaén, 587-601.
- RICHARDS, J. C. (1976): “The Role of Vocabulary Teaching”. *TESOL Quarterly* 10 (1): 77-89.
- ROSCH, E. (1978): *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- RUIZ GURILLO, L. (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universidad de Valencia.
- RUIZ GURILLO, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- RUIZ GURILLO, L. (2001): *Locuciones en el español actual*. Madrid: Arco Libros
- SALVADOR CAJA, G. (1985): *Semántica y lexicología del español. Estudios y lecciones*. Madrid: Paraninfo.
- SALVADOR CAJA, G. (1989-1990): “Las solidaridades lexemáticas”. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 8-9:339-365.
- SAPIR, E. (1921): *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- SAPIR, E. (1929): “The Status of Linguistics as a Science”. *Language* 5 (4): 207-214.
- SAUSSURE, F. (1967 [1916]): *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot & Rivages.
- SCHEMANN, H. / MELLADO BLANCO, C. / BUJÁN OTERO, P. / IGLESIAS, N. / LARRETA ZULATEGUI, J. P. MANSILLA PÉREZ, A. (2013): *Idiomatik Deutsch-Spanisch*. Hamburg: Buske.
- SCHÖN, D. (2001 [1963]): *Displacement of Concepts*. London: Tavistock Press.

- SECO REYMUNDO, M. / ANDRÉS PUENTE, O. / RAMOS GONZÁLEZ, G. (eds.) (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar-Santillana.
- SEVILLA MUÑOZ, J. y GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, A. (1994-1995): “La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)”. *Équivalences* 24 (2) y 25 (1-2): 171-182.
- SKOUFAKI, S. (2008): “Conceptual metaphoric meaning clues in two idiom presentation methods”. En: Boers, F. y Lindstromberg, S. (eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 101-132.
- SPIRKIN, A. (1983): *Dialectal Materialism*. Moscow: Progress.
- SPITZER, M. (2000): *Geist im Netz: Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg: Spektrum.
- SPITZER, M. (2003): *Nervensachen: Perspektiven zu Geist, Hirn und Gesellschaft*. Stuttgart: Schattauer.
- SPITZER, M. (2004): *Von Geistesblitzen und Hirngespinnsten: Neue Miniaturen aus der Nervenheilkunde*. Stuttgart: Schattauer.
- SPITZER, M. (2013): *Das (un)soziale Gehirn: wie wir imitieren, kommunizieren und korrumpieren*. Stuttgart: Schattauer.
- STAMENOV, M. I. (2009): “Cognates in language, in the mind and in a prompting dictionary for translation”. In: Göpferich, S. et al. (eds.), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 219-252
- STEFFENS, D. (1986): *Untersuchung zur Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache unter lexikographischem Aspekt. (Bedeutungsbeschreibung von Phraseologismen mit der Basiskomponente ‘Hand’, ‘Herz’, ‘Auge’ im einsprachigen synchronischen Bedeutungswörterbuch)*. Berlin: Akademie der Wissenschaft der DDR [Tesis doctoral].
- STEPIEN, M. A. (2007): “Metáfora y metonimia conceptual en la fraseología de cinco partes del cuerpo humano en español y polaco”. *Anuario de Estudios Filológicos* XXX: 391-409.
- SUPRUN, A. (1970): “La locución idiomática y el contexto (basándose en el idioma español)”. En: Rosetti, A. (eds.), *Actele celui de al XII-lea Congres Internațional de Lingvistică și filologie romanică*. București: Academiei Republicii Socialiste România, 919-924.

- SWAIN, M. (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In: Gass, S. *et al.* (eds.), *Input in second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House, 235-253.
- SWEETSER, E. (1999): "Compositionality and blending: semantic composition, in a cognitively realistic framework". In: Janssen, T. *et al.* (eds.), *Cognitive Linguistics: Foundation, Scope and Methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 129-162.
- TALMY, L. (2000): *Toward a Cognitive Semantics*. Massachusetts: MIT Press.
- TIMOFEEVA TIMOFEEV, L. (2013): "La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible?". *Revista Onomázein* 28: 320-336.
- TOMASELLO, M. & BROOKS, P. J. (1998): "Young children's earliest transitive and intransitive constructions". *Cognitive Linguistics* 9 (4): 379-396.
- TOMASELLO, M. (1995): "Language is not an instinct". *Cognitive development* 10: 131-156.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- VENUTI, L. (2008 [1995]): *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge.
- VIGARA TAUSTE, A. M. (1996): "Fossilización y expresividad coloquial en la enseñanza de español como L2". En: Sibón, T. G. *et al.* (eds.), *Actas del I Symposium sobre Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Sevilla: Asociación Universitaria AUL2, 67-96.
- VIGOTSKY, L. S. (1981): "The genesis of higher mental functions". In: *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe.
- VIGOTSKY, L. S. (1986): *Thought and Language*. Massachusetts: MIT Press.
- VRANIC, G. (2004): *Hablar por los codos: frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.
- WAARD, de J. & NIDA, E. A. (1986): *From One Language to Another: Functional Equivalence in Bible Translating*. Nashville: Thomas Nelson.
- WITTGENSTEIN, L. (2003 [1953]): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- WOODS, R. D. & MCGINTY STOVALL, M. (2005): *Spanisch-English Cognates / Los cognados españoles-ingleses*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- WOTJAK, B. & GINSBURG, L. (1987): "Zu interlingualen Äquivalenzbeziehungen bei verbalen Phraseolexemen". In: Uhlich, G. (eds.), *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch DDR-UdSSR*. Zwickau: Zentralstelle, 67-78.

- WOTJAK, B., (1998a). "Phraseologismen im Sprachvergleich". In: Wotjak, G. (eds.), *Studien zum Sprachvergleich Deutsch-Spanisch*. Valladolid: Spanischer Deutschlehrerverband, 92-93.
- WOTJAK, G. (1998b): *Estudios de fraseología y del español actual*. Madrid: Iberoamericana.
- WOTJAK, G. (2000). "No hay que estarse con los brazos cruzados". En: Corpas Pastor, G. (eds.), *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares, 185-196
- ZULUAGA OSPINA, A. (1975): "La fijación fraseológica". *Thesaurus* XXX (2): 226-248.
- ZULUAGA OSPINA, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Obras de referencia y métodos de ELE analizados en §2. El tratamiento de la fraseología en ELE

- BADE, P. / DIETZ, M. / HONER-HENKEL, M. (eds.) (2006): *Línea verde*. Stuttgart: Ersnt Klett Verlag.
- BADE, P. / GÖRRISSEN, M. / MELLADO, R. (eds.) (2007): *Avenida*. Stuttgart: Ersnt Klett Verlag.
- BÜRSGENS, G. / DRÜEKE, M. / VIDAL, M^a. D. / ZERCK, K. (eds.) (2010): *A_tope.com*. Berlin: Cornelsen.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Versión en línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [12/10/2012]
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Online version: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf> [12/10/2012].
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. Online Version: <<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>> [06/02/2015]
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG (eds.) (2009): *Rahmenplan neuere Fremdsprachen: Bildungsplan gymnasiale Oberstufe*. Hamburg:

- GÖRRISSEN, M. / HÄUPTLE-BARCELON, M. / SÁNCHEZ BENITO, J. (eds.) (2009): *Caminos neu*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- INSTITUTO CERVANTES (2008a [2006]): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. Vol. A*. Madrid: Instituto Cervantes. Versión en línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [06/10/2012]
- INSTITUTO CERVANTES (2008b [2006]): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. Vol. B*. Madrid: Instituto Cervantes. Versión en línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [06/10/2012]
- INSTITUTO CERVANTES (2008c [2006]): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. Vol. C*. Madrid: Instituto Cervantes. Versión en línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [06/10/2012]
- SÁNCHEZ ARÉVALO, D. (2008): *Física II*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Catálogos lexicográficos y corpora empleados en §6. Análisis contrastivo - corpus fraseológico

- ALMENDROS de la ROSA, M. C. (eds.) (2012): *PONS Wörterbuch Studienausgabe Spanisch-Deutsch, Deutsch-Spanisch*. Stuttgart: Pons Verlag. Versión en línea: <<http://pons.de>>
- BALZER, B. / MORENO, C. / PIÑEL, R. / RADERS, M. / SCHILLING, M^a. L. (2010): *Kein Blatt vor den Mund nehmen, no tener pelos en la lengua. Diccionario fraseológico alemán-español. Phraseologisches Wörterbuch Deutsch-Spanisch*. Madrid: Hueber / Editorial Idiomas.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- RAE (2001): *Diccionario de la lengua española* (22^a Ed.). Madrid: Espasa Libros. Versión en línea: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>>
- RAE (2008): *Corpus de Referencia del Español Actual* [Banco de datos]. Versión en línea: <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>> [07/11/14]
- RAE (2014): *Corpus del Español del Siglo XXI* [Banco de datos]. Versión en línea: <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>> [07/11/14]
- RENNER DE HERNÁNDEZ, E. (1991): *Diccionario de modismos y lenguaje coloquial Alemán-Español*. Paraninfo: Madrid.

- RODRÍGUEZ-VIDA, S. (2004): *Diccionario temático de frases hechas*. Columbus: Barcelona.
- SCHEMANN, H. / MELLADO BLANCO, C. / BUJÁN OTERO, P. / IGLESIAS IGLESIAS, N. / LARRETA ZULATEGUI, J. P. / MANSILLA PÉREZ, A. (2013): *Idiomatik Deutsch-Spanisch [Diccionario idiomático alemán-español]*. Hamburg: Buske.
- VARELA, F. y KUBARTH, H. (1996): *Diccionario fraseológico del español moderno*. Gredos: Madrid.

Anexo I: Clasificación de las UF's según Casares Sánchez (1992 [1950])

Unidades fraseológicas

1. LOCUCIONES

1.1. Significantes

1.1.1. Nominales

- Denominativas
 - Geminadas *tren botijo*
 - Complejas *tocino de cielo*
- Singulares *la carabina de Ambrosio*
- Infinitivas *conser y cantar*

1.1.2. Adjetivales *de brocha gorda*

1.1.3. Verbales *tomar el olivo*

1.1.4. Participiales *hecho un brazo de mar*

1.1.5. Adverbiales *en un santiamén*

1.1.6. Pronominales *cada quisque*

1.1.7. Exclamativas *¡Ancha es Castilla!*

1.2. Conexivas

1.2.1. Conjuntivas *con tal que*

1.2.2. Prepositivas *en pos de*

2. FORMAS PLURIVERBALES

2.1. Frases proverbiales

2.2. Refranes

Anexo II: Clasificación tipológica de las UFs según Zuluaga Ospina (1980)

Unidades fraseológicas o expresiones fijas

1. Atendiendo a los rasgos de su estructura interna

- 1.1. No idiomáticas
- 1.2. Semiidiomáticas
- 1.3. Idiomáticas

2. Atendiendo a su valor semántico-funcional

2.1. Enunciados

2.1.1. Frases

- Clichés
- Formulas
- Dichos

2.1.2. Textos

- refranes

2.2. Locuciones

2.2.1. Instrumentos gramaticales

- Prepositivas
- Conjunctivas
- Elativas

2.2.2. Unidades léxicas

- Nominales
- Adnominales
- Adverbiales

2.2.3. Sintagmas

- Verbales

Anexo III: Clasificación tipológica de las UFs según Carneado Moré (1985)

Fraseologismos

1. Adherencias (unidades completamente motivadas): *perder la chaveta*

- 1.1. Fraseologismos verbales
- 1.2. Fraseologismos reflexivos
- 1.3. Fraseologismos propositivos
- 1.4. Fraseologismos con *hecho/a*
- 1.5. Fraseologismos conjuntivos
- 1.6. Fraseologismos con *la/las*
- 1.7. Fraseologismos nominales
- 1.8. Fraseologismos adjetivos
- 1.9. Fraseologismos adverbiales

2. Unidades (carácter relativamente motivado): *buscar la boca*

3. Combinaciones (de carácter motivado): *reinar el silencio*

4. Expresiones fraseológicas

- 4.1. Refranes
- 4.2. Proverbios
- 4.3. Clichés
- 4.4. Otras formaciones

Anexo IV: Clasificación tipológica de las UF's según Corpas Pastor (1996)

Unidades fraseológicas

1. COLOCACIONES

- | | |
|-------------------------------|--|
| 1.1. V + S (sujeto) | <i>correr un rumor, declararse un incendio</i> |
| 1.2. V + [prep. +] S (objeto) | <i>asestar un golpe, poner en funcionamiento</i> |
| 1.3. adj. + S / S + S | <i>momento crucial, visita relámpago</i> |
| 1.4. S + prep. + S | <i>banco de peces</i> |
| 1.5. V + adv. | <i>negar rotundamente</i> |
| 1.6. adj. + adv. | <i>opuesto diametralmente</i> |

Abreviaturas:

V (verbo)
S (sustantivo)
prep. (preposición)
adj. (adjetivo)
adv. (adverbio)

2. LOCUCIONES

- | | |
|------------------------|--|
| 2.1. Loc. nominales | <i>mosquita muerta, paño de lágrimas, el qué dirán</i> |
| 2.2. Loc. adjetivas | <i>corriente y moliente, más papista que el Papa, de rompe y rasga</i> |
| 2.3. Loc. adverbiales | <i>gota a gota, de tapadillo, a raudales</i> |
| 2.4. Loc. verbales | <i>nadar y guardar la ropa, meterse en camisa de once varas</i> |
| 2.5. Loc. prepositivas | <i>gracias a, en lugar de</i> |
| 2.6. Loc. conjuntivas | <i>antes bien, como si</i> |
| 2.7. Loc. clausales | <i>salirle a alguien el tiro por la culata, como quien oye llover</i> |

3. ENUNCIADOS FRASEOLÓGICOS

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 3.1. Paremias | |
| 3.1.1. Enunciados de valor específico | <i>las paredes oyen, ahí le duele</i> |
| 3.1.2. Citas | <i>el hombre es un lobo para el hombre</i> |
| 3.1.3. Refranes | <i>por la boca muere el pez, un día es un día.</i> |
| 3.2. Formulas rutinarias | |
| 3.2.1. Fórmulas discursivas | |
| ▪ Fórmulas de apertura y cierre | <i>¿Qué hay?, Hasta luego</i> |
| ▪ Fórmulas de transición | <i>A eso voy</i> |
| 3.2.2. Fórmulas psico-sociales | |
| ▪ Fórmulas expresivas: | |
| - De disculpa | <i>lo siento</i> |
| - De consentimiento | <i>ya lo creo</i> |
| - De recusación | <i>ni hablar</i> |
| - De agradecimiento | <i>Dios se lo pague</i> |
| - De desear suerte | <i>Y usted que lo vea</i> |
| - De solidaridad | <i>Qué se le va a hacer</i> |
| - De insolidaridad | <i>¡A mí, plin!</i> |
| ▪ Fórmulas comisivas: | |
| - De promesa y amenaza | <i>ya te apañaré</i> |
| ▪ Fórmulas directivas: | |
| - De exhortación | <i>largo de aquí</i> |
| - De información | <i>tú dirás</i> |
| - De ánimo | <i>no es para tanto</i> |
| ▪ Fórmulas asertivas: | |
| - De aseveración | <i>por mis muertos</i> |
| - Emocionales | <i>no te digo</i> |
| ▪ Fórmulas rituales: | |
| - De saludo | <i>¿Qué es de tu vida?</i> |
| - De despedida | <i>le saluda atentamente</i> |
| ▪ Miscelánea: | <i>Pelillos a la mar</i> |

Anexo V: UFs idiomáticas recogidas en el PCIC (2008)

Nivel	UF	Sección del PCIC
A1	No se han encontrado UFs	---
A2	No se han encontrado UFs	---

Nivel	UF	Sección del PCIC
B1	<i>La película ha sido un rollo</i>	F ¹ > Expresar opiniones, actitudes y conocimientos > Valorar (5.2.4)
B2	<i>Ser como dos gotas de agua</i>	NE ² > individuo: dimensión física > características físicas (9.1.2)
	<i>Tener una salud de hierro / a prueba de bombas</i>	NE > Salud e higiene > Salud y enfermedades (9.13.1)

Nivel	UF	Sección del PCIC
C1	<i>¿Ves con buenos ojos...?</i>	F > Expresar opiniones, actitudes y conocimientos > preguntar si se está de acuerdo (5.2.7)
	<i>Eso no tiene ni pies ni cabeza</i>	F > Expresar opiniones, actitudes y conocimientos > expresar desacuerdo (5.2.10)
	<i>Estoy hecho / Soy un as / hacha / fiero</i>	F > Expresar opiniones, actitudes y conocimientos > expresar habilidad para hacer algo (5.2.23)
	<i>Lo tengo en la punta de la lengua</i> <i>Me he quedado en blanco</i>	F > Expresar opiniones, actitudes y conocimientos > expresar que no se recuerda (5.2.26)
	<i>Me importa un pimiento</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar indiferencia o ausencia de preferencia (5.3.6)
	<i>(Se) me rompe / parte / encoge el corazón</i> <i>Lo veo todo negro</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar tristeza y aflicción (5.3.13)
	<i>Estoy hasta la coronilla / las narices de...</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar hartazgo (5.3.16)
	<i>Tengo el corazón en un puño</i> <i>Se me pone la carne de gallina</i> <i>Se me ponen los pelos de punta</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar miedo, ansiedad y preocupación (5.3.18)
	<i>Me pongo/pone de los nervios</i> <i>Pierdo los nervios</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar nerviosismo (5.3.19)
	<i>Me quedo con la boca abierta</i> <i>Me dejas con la boca abierta</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar sorpresa y extrañeza (5.3.27)

¹F: Funciones

² NE: Nociones específicas

Tengo un agujero en el estómago Se me cierran los ojos	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar sensaciones físicas (5.3.30)
Aparecer como por arte de magia Hablar frente a frente / cara a cara Decir algo a la cara a alguien Hablar a espaldas de alguien No haber ni un alma / ser cuatro gatos	NG ³ > nociones existenciales > presencia, ausencia (8.1.2)
Estar a la vuelta de la esquina Errequeerre	NG > nociones temporales > aspectos de desarrollo (8.4.3)
Ser (fuerte) como un roble Ser (duro) como una piedra	NG > nociones cualitativas > consistencia, resistencia (8.5.3)
Recorrer con la vista / la mirada Saltar a la vista	NG > nociones cualitativas > visibilidad, visión (8.5.8)
Estar para chuparse los dedos	NG > nociones cualitativas > sabor (8.5.10)
No pasar los años por una persona	NG > nociones cualitativas > edad, vejez (8.5.13)
Aprobar / vencer / ganar por los pelos	NG > nociones evaluativas > éxito, logro (8.6.11)
Tener buena mano para... Ser un manitas / un manazas Ser una fiera / una máquina / un hacha	NG > nociones evaluativas > capacidad, competencia (8.6.13)
Romperse la cabeza / calentarse la cabeza Consultar algo con la almohada	NG > nociones mentales > reflexión, conocimiento (8.7.1)
Estar como un tonel / como una vaca / como un fideo / en los huesos	NE > individuo: dimensión física > características físicas (9.1.2)
Estirar la pata	NE > individuo: dimensión física > ciclo de la vida y reproducción (9.1.4)
Tener el corazón de piedra / sangre fría Ser un caradura / un blando / un cielo / un gallina / un lince / un zorro	NE > individuo: dimensión perceptiva y anímica > carácter y personalidad (9.2.1)
Ver algo / todo negro / de color de rosa Romperse / partirse / encogerse el corazón	NE > individuo: dimensión perceptiva y anímica > sentimientos y estados de ánimo (9.2.2)
Tener un agujero en el estómago No poder más / uno con su alma Estar (sordo) como una tapia, no ver tres en un burro	NE > individuo: dimensión perceptiva y anímica > sensaciones y percepciones físicas (9.2.3)
Estar tonto / atontado / como una cabra	NE > individuo: dimensión perceptiva y anímica > estados mentales (9.2.4)
Romper el hielo Tener mano izquierda	NE > relaciones personales > actitudes y formas de comportarse (9.4.4)
Hacerse la boca agua, ponerse morado, comer con la vista	NE > alimentación > dieta y nutrición (9.5.1)
Trabajar como un burro No dar ni golpe	NE > trabajo > actividad laboral (9.7.3)
Tener enchufe	NE > trabajo > desempleo y búsqueda de

³NG: Nociones generales

Anexos – Estado de la cuestión

		trabajo (9.7.4)
	<i>Hacer oídos sordos</i>	NE > información y medios de comunicación > información y comunicación (9.9.1)
	<i>Sentar / quedar como un tiro / como un guante</i>	NE > compras, tiendas y establecimientos > ropa, calzado y complementos (9.12.2)
C2	<i>¿A santo de qué te presentas aquí a estas horas?</i> [coloquial]	F > dar y pedir información > pedir información (5.1.2)
	<i>Me parece de perlas / de cine / de miedo</i>	F > Expresar opiniones, actitudes y conocimientos > valorar (5.2.4)
	<i>Pongo la(s) mano(s) en el fuego...</i>	F > Expresar opiniones, actitudes y conocimientos > expresar certeza y evidencia (5.2.13)
	<i>Conozco... como la palma de mi mano / con pelos y señales / al dedillo / de pe a pa</i>	F > Expresar opiniones, actitudes y conocimientos > expresar conocimiento (5.2.20)
	<i>No se me va / no puedo quitarme de la cabeza...</i>	F > Expresar opiniones, actitudes y conocimientos > expresar que se recuerda (5.2.25)
	<i>Se me ha ido el santo al cielo</i>	F > Expresar opiniones, actitudes y conocimientos > expresar que no se recuerda (5.2.26)
	<i>No puedo verlo ni en pintura</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar aversión (5.3.3)
	<i>Me importa un comino / bledo / rábano...</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar indiferencia o ausencia de preferencia (5.3.6)
	<i>Daría mi brazo derecho por...</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar deseos (5.3.8)
	<i>Estoy como unas pascuas / unas castañuelas / un niño con zapatos nuevos</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar alegría y satisfacción (5.3.12)
	<i>No levanto cabeza</i> <i>Se me viene el mundo encima</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar tristeza y aflicción (5.3.13)
	<i>Esto (ya) es la gota que colma el vaso</i> <i>¡Esto es el colmo!</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar hartazgo (5.3.16)
	<i>Me sale humo por las orejas</i> <i>Me llevan los demonios</i> <i>Me hierve la sangre</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar enfado e indignación (5.3.17)
	<i>Me pongo en tu piel</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar empatía (5.3.20)
	<i>Se me cae la cara de vergüenza</i> <i>Me pongo de todos los colores</i> <i>Se me suben los colores</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar vergüenza (5.3.26)
	<i>Estoy tieso de frío</i> <i>Estoy sudando como un pollo</i>	F > Expresar gustos, deseos y sentimientos > expresar sensaciones físicas (5.3.30)

Anexos – Estado de la cuestión

Estoy para el arrastre Veó las estrellas	
Haré (todo) lo que esté en mi mano Por encima de mi cadáver	F > influir en el interlocutor > responder a una orden, petición o ruego (5.4.7)
No (te creas que) va a ser un camino de rosas / un paseo Ándate con (mucho) ojo	F > influir en el interlocutor > advertir (5.4.19)
¿Te echo un cable / un capote?	F > influir en el interlocutor > ofrecerse para hacer algo (5.4.23)
No te lo tomes tan a pecho Tómatelo con (más / un poco de) filosofía No hay mal que por bien no venga Después de la tormenta, viene la calma	F > influir en el interlocutor > tranquilizar y consolar (5.4.24)
¡Dichosos los ojos! ¡El mundo es un pañuelo!	F > relacionarse socialmente > saludar (5.5.1)
Todo (va) sobre ruedas Viento en popa (Todo va) a pedir de boca Parece que las aguas vuelven a su cauce	F > relacionarse socialmente > responder a un saludo (5.5.2)
Siento (tener que) dejarte con la palabra en la boca	F > estructurar el discurso > introducir el tema del relato y reaccionar (5.6.8)
Perdón, me he ido por los cerros de Úbeda	F > estructurar el discurso > cerrar una digresión (5.6.19)
A todas luces Estar más claro que el agua	NG > nociones existenciales > certeza, certidumbre (8.1.6)
Hacer el paripé No es oro todo lo que reluce	NG > nociones existenciales > realidad, ficción (8.1.7)
De espanto / de narices / de muerte Por los codos / a pierna suelta / a pleno pulmón / a toda costa / de par en par	NG > nociones cuantitativas > grado (8.2.5)
A la cabeza / a la cola de	NG > nociones espaciales > posición relativa (8.3.3)
Estar a un tiro de piedra Poner tierra de por medio	NG > nociones espaciales > distancia (8.3.4)
Andar a salto de mata Moverse a sus anchas Ahuecar el ala Pisar los talones	NG > nociones espaciales > movimiento, estabilidad (8.3.5)
Abrirse camino Dar el pistoletazo de salida De sol a sol Seguir al pie del cañón En un pispás / abrir y cerrar de ojos / santiamén Darle la vuelta a la tortilla	NG > nociones temporales > aspectos de desarrollo (8.4.3)

Ser de mírame y no me toques	NG > nociones cualitativas > consistencia, resistencia (8.5.3)
Estar calado hasta los huesos A chorros / a borbotones	NG > nociones cualitativas > humedad, sequedad (8.5.6)
Mirar con el rabillo del ojo / con otros ojos / de reajo Echar un ojo No ver tres en un burro	NG > nociones cualitativas > visibilidad, visión(8.5.8)
Ser todo oídos A grito pelado A voz en grito	NG > nociones cualitativas > audibilidad, audición (8.5.9)
Oler que tira de espaldas / que tira para atrás / que echa para atrás Oler a rayos / a demonios	NG > nociones cualitativas > olor(8.5.11)
Estar con un pie en la sepultura / en la tumba Ser del año de la polca / de la pera Ser más viejo que la tos / Matusalén Ser una mujer / un hombre hecho y derecho	NG > nociones cualitativas > edad, vejez (8.5.13)
Limpio como los chorros del oro / como una patena	NG > nociones cualitativas > limpieza(8.5.15)
Medir por el mismo rasero Llevarse le palma Ser capítulo aparte Romper moldes Poner verde / a caldo / de vuelta y media	NG > nociones evaluativas > evaluación general (8.6.1)
Costar un ojo de la cara / un riñón Estar por las nubes	NG > nociones evaluativas > valor, precio (8.6.2)
Dejar en buen lugar Meter la pata Perder el juicio / la cabeza Al detalle / al pie de la letra / punto por punto	NG > nociones evaluativas > adecuación (8.6.6)
Encogerse de hombros, bajar la cabeza Dar luz verde, pasar por alto Tener tragaderas, entrar / pasar por el aro	NG > nociones evaluativas > conformidad (8.6.7)
Dar en el clavo Ser más papista que el papa	NG > nociones evaluativas > corrección (8.6.8)
Ser un tostón, ser un plomo	NG > nociones evaluativas > interés (8.6.10)
Estar en boga, estar en el candelero Una retirada a tiempo es una victoria Si no puedes con tu enemigo, únete a él	NG > nociones evaluativas > éxito, logro (8.6.11)
Echar mano (de) Valer igual para un roto que para un	NG > nociones evaluativas > utilidad, uso (8.6.12)

descosido	
Saber(se) al dedillo	NG > nociones evaluativas > capacidad, competencia (8.6.13)
Entrar por un oído y salir por el otro	NG > nociones evaluativas > importancia (8.6.14)
Llegar y besar el santo Como churros	NG > nociones evaluativas > facilidad(8.6.16)
Irse el santo al cielo Quitarse de la cabeza Atar cabos Hilar fino No saber de la misa la media (no) enterarse de lo que vale un peine	NG > nociones mentales > reflexión, conocimiento (8.7.1)
No decir esta boca es mía, no soltar prenda Irse por los cerros de Úbeda / irse por peteneras Irse de la lengua Sacarse algo de la manga Decir algo con la boca pequeña, hablar entre dientes	NG > nociones mentales > expresión verbal (8.7.2)
Estar arrugado como una pasa	NE > individuo: dimensión física > características físicas (9.1.2)
Irse al otro barrio, pasar a mejor vida, criar malvas	NE > individuo: dimensión física > ciclo de la vida y reproducción (9.1.4)
Ser un señorito Ser de armas tomar / más bruto que un arado / una mosquita muerta	NE > individuo: dimensión perceptiva y anímica > carácter y personalidad (9.2.1)
Estar uno para el arrastre Ver las estrellas	NE > individuo: dimensión perceptiva y anímica > sensaciones y percepciones físicas (9.2.3)
Estar en Babia / en las nubes Pensar en las musarañas No dar ni una Hacer castillos en el aire	NE > individuo: dimensión perceptiva y anímica > estados mentales (9.2.4)
Nacer de pie / tener estrella	NE > individuo: dimensión perceptiva y anímica > suerte (9.2.4)
Leer la cartilla, echar la charla	NE > relaciones personales > relaciones familiares (9.4.1)
Aguar la fiesta	NE > relaciones personales > celebraciones y actos (9.4.3)
Hacer buenas migas, recibir con los brazos abiertos, ser uña y carne Dar con la puerta en las narices / la espalda	NE > relaciones personales > actitudes y formas de comportarse (9.4.4)
Matar el gusanillo, tener buen saque	NE > alimentación > dieta y nutrición (9.5.1)
Beber como un cosaco, estar como una cuba	NE > alimentación > bebida (9.5.2)

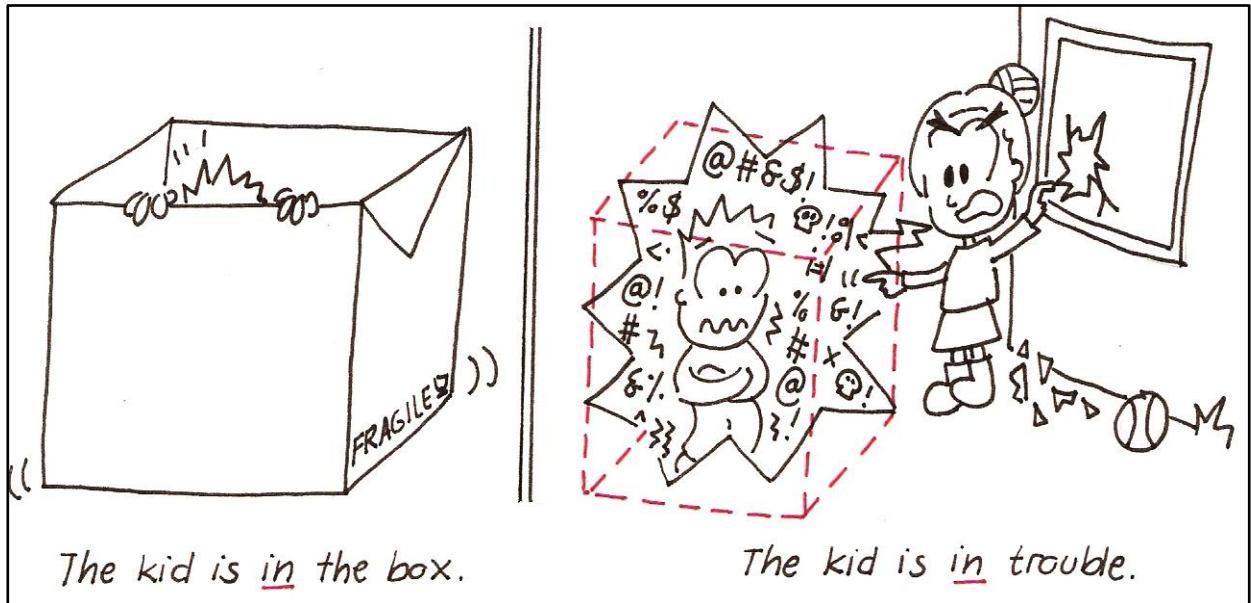
Anexos – Estado de la cuestión

<i>Hacer una chuleta</i>	NE > educación > exámenes y calificaciones (9.6.5)
<i>Trabajar a brazo partido</i> <i>Trabajar codo con codo</i> <i>Estar mano sobre mano, tocarse las narices, escurrir el bulto, no pegar ni golpe, no dar palo al agua</i>	NE > trabajo > actividad laboral (9.7.3)
<i>Publicar a los cuatro vientos</i>	NE > información y medios de comunicación > prensa escrita (9.9.4)
<i>Estar como los chorros del oro / como una patena</i>	NE > vivienda > actividades domésticas (9.10.3)
<i>Caerse en Redondo</i>	NE > salud e higiene > síntomas (9.13.3)
<i>Irse a pique una empresa</i>	NE > economía e industria > entidades y empresas (9.15.4)
<i>Ladrón de guante blanco</i> <i>Tomarse la justicia por su mano, ojo por ojo y diente por diente</i> <i>Hecha la ley, hecha la trampa</i>	NE > gobierno, política y sociedad > ley y justicia (9.17.3)
<i>Cantar a pelo</i> <i>Salirle (a alguien) un gallo</i> <i>Sonar a toda pastilla</i>	NE > actividades artísticas > música y danza (9.18.2)
<i>Colgar los hábitos</i>	NE > religión y filosofía > religión (9.19.1)

Anexo VI: Image schema of CONTAINER

(Ilustración de la autora)

Activación del esquema de imagen RECIPIENTE mediante la preposición *in* y extrapolación de los atributos del dominio origen (espacio físico) al dominio destino (situación adversa o problemática).



Anexo VII: Fragmento de *Der Schatten des Körpers des Kutschers*,
Weiss (1964)

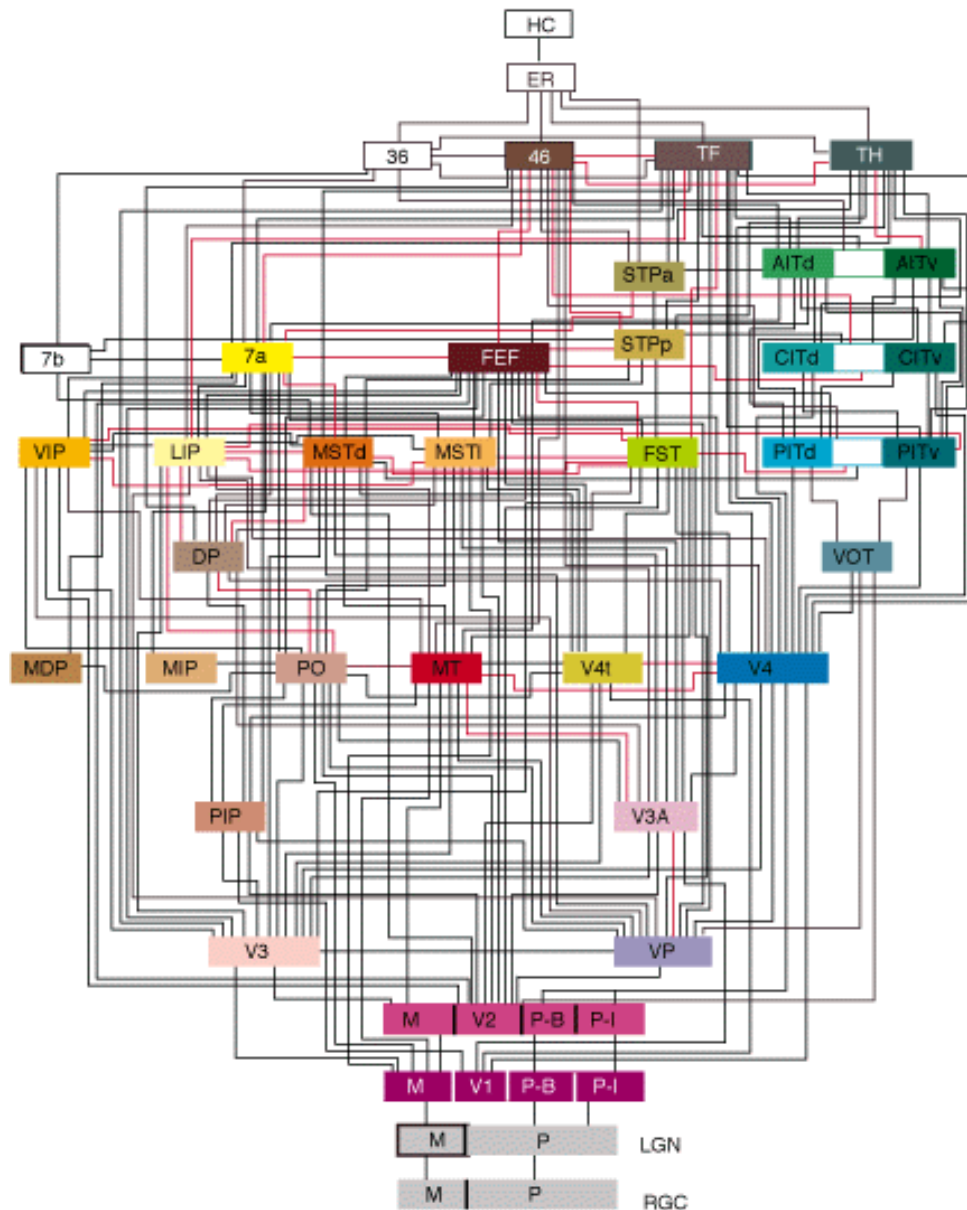
En *La sombra del cuerpo del cochero* Weiss describe detalladamente todas las acciones automatizadas que transcurren en una situación cotidiana banal. La primera persona singular (*camera-eye*) y el tiempo presente en la narración conceden proximidad y objetividad a los hechos expuestos. Estos mecanismos de codificación lingüística son un reflejo de la capacidad humana de focalizarse o resaltar aspectos puntuales de una situación.

In der Mitte des Tisches stehen die beiden Kochtöpfe, der eine mit Kartoffeln, der andere mit Rüben gefüllt. Die Hände, den Löffel haltend, heben sich jetzt von allen Seiten den Töpfen entgegen, die Hand der Haushälterin rot, gedunsen, walkig vom Spülwasser, die Hand des Hauptmanns mit polierten, gerillten Fingernägeln, die Hand des Doktors mit Verbandsschlingen zwischen jedem Fingeransatz, die Hand des Hausknechts fleckig von Dung und Lehm, die Hand des Schneiders zitternd, dürr, Pergamenten, meine eigene Hand, meine eigene Hand, und dann keine Hand, in einem leeren Raum der auf eine Hand wartet. Die Löffel senken sich in die Schüsseln und steigen, beladen mit Kartoffeln und Rüben, wieder daraus empor, laden die Last auf den Teller ab und schwingen sich zurück in die Töpfe, füllen sich, leeren sich wieder über den Tellern, wandern weiter hin und her bis jeder auf seinem Teller einen Haufen Kartoffeln und Rüben gesammelt hat der seinem Hunger entspricht [...]. Die Löffel heben sich jetzt, gefüllt mit Kartoffelbrocken und Rübenstücken, zu den Mündern empor, die Münde öffnen sich, der Mund der Haushälterin wie zu einem saugenden Kuß, indem sie den Atem schnaufend durch die Nase stößt, der Mund des Hauptmanns vorsichtig am künstlichen Gebiß manövrierend, Schnees Mund mit breit aufgezogenen, weißlich entblößten Lippen, der Mund des Doktors, zu einem mühsamen Spalt aufklaffend, der Mund des Hausknechts, vorstoßend wie ein Schnabel, die Zunge lang herausgestreckt und den Löffel erwartend, der Mund des Schneiders, gewählt aufklappend und sich erweiternd zur Maulstarre, mein eigener Mund, mein eigener Mund; und dann der leere Raum für einen neuen, noch unbekannten Mund. (Weiss, 1964:24-26)

En medio de la mesa se encuentran ambas ollas, una llena de patatas y la otra de nabos. Las manos, sosteniendo la cuchara, se alzan de todas partes en dirección a las ollas: la mano de la posadera, roja, abotagada y mojada del fregado; la mano del capitán, con sus uñas limadas y brillantadas; la mano del doctor, con vendajes entre los dedos; la mano del mono, con manchas de abono y barro; la mano del sastre, temblorosa, árida; pergaminos, mi propia mano, mi propia mano y después ninguna mano en un espacio vacío que espera una mano. Las cucharas se hunden en las Fuentes y suben, cargadas de patatas y nabos, hacia arriba, vierten su contenido en el plato y se sumergen de nuevo en las ollas, se llenan, se vacían otra vez sobre los platos, se mueven de aquí a allá hasta que cada uno ha recolectado una cantidad de patatas y nabos que se corresponde con su cantidad de hambre [...]. Las cucharas se alzan, cargadas de pedazos de patatas y trozos de nabos, en dirección a las bocas, las bocas se abren, la boca de la posadera como en un beso absolvedor, ya que jadeante expulsa el aire por la nariz, la boca del capitán maniobrando cuidadosamente con su dentadura postiza, la boca de Schnee con labios blanquecinos desnudos entreabiertos, la boca del doctor abriéndose a duras penas, la boca del mozo expectante con una lengua que se estira esperando la cuchara, la boca del sastre abriéndose y ensanchándose hasta entumecerse, mi propia boca, mi propia boca; y después un espacio vacío para una nueva boca aún desconocida.

(Traducción de la autora)

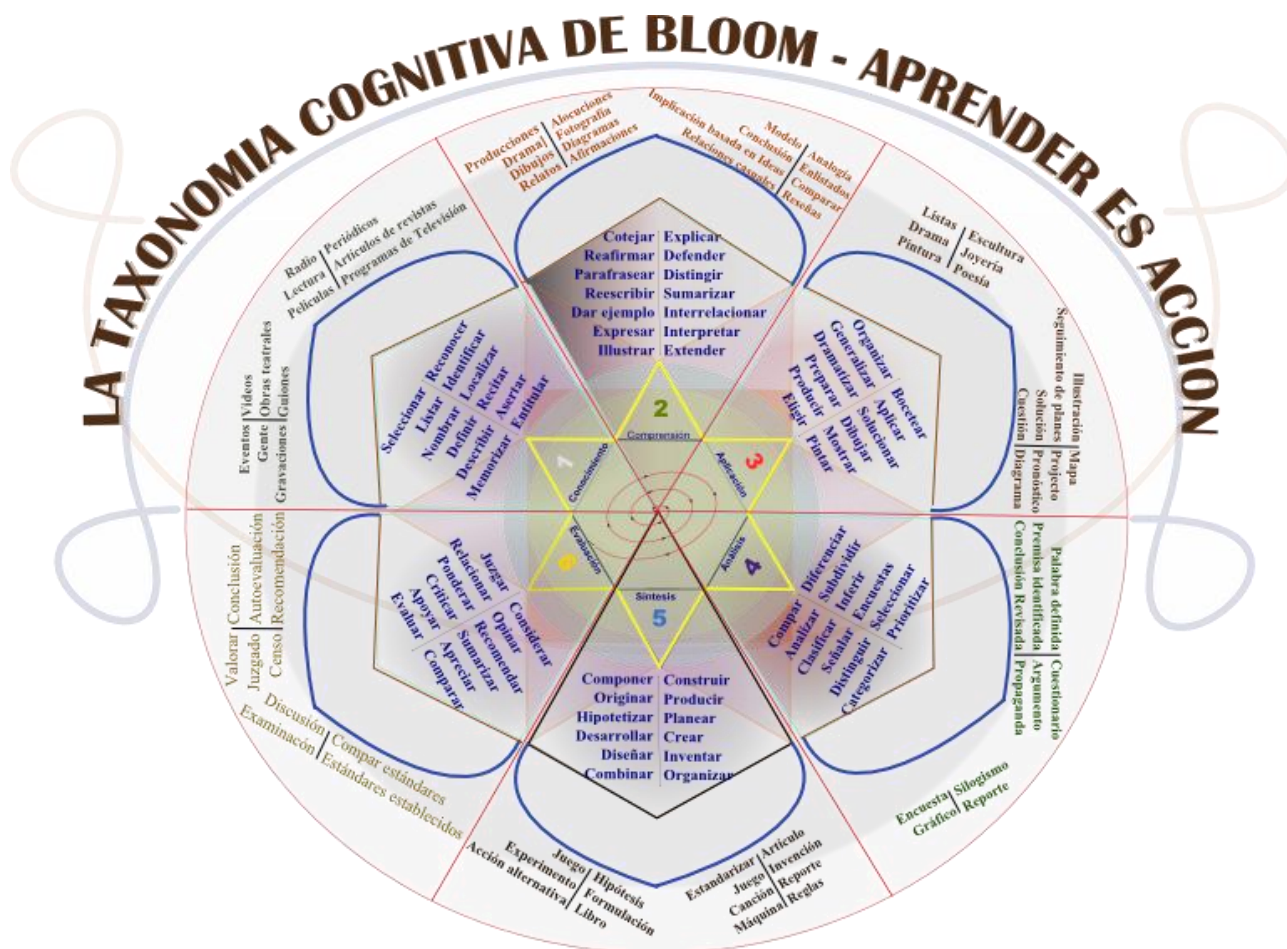
Anexo VIII: Jerarquía de procesamiento de Felleman y van Essen (1991)



Jerarquía de procesamiento de las áreas visuales en el cerebro de un mono macaco. Esta jerarquía muestra 32 áreas de la corteza visual y varias áreas no visuales. Dichas áreas están conectadas a través de 187 uniones, la mayoría de las cuales son vías recíprocas (Felleman y van Essen, 1991:30)

Ilustración extraída de <<http://www.cse.yorku.ca/~billk/billkPres1b.html>> [02/11/2012]

Anexo IX: Taxonomía de Bloom (1969 [1956])



Habilidades de pensamiento: a la izquierda: Taxonomía de Bloom (1956), a la derecha: Taxonomía revisada de Bloom, por Anderson y Krathwohl (2009 [2001]). Éstos autores cambian la categoría de los verbos empleados por Bloom a sustantivos, y otorgan prioridad a la creación por encima de la evaluación dentro del dominio cognitivo,



Ilustración superior extraída de <http://es.wikipedia.org/wiki/Taxonomía_de_objetivos_de_la_educación> [14/09/2012]

Ilustraciones inferiores extraídas de <<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>> [14/09/2012]

Anexo X: Resultados del análisis contrastivo: equivalencias fraseológicas

Abreviaturas	Marcadores ortotipográficos
Som: Somatismo	[sujeto]
LVS Esp: Locución verbal somática en español	*verbo*
D, P, B: catálogos lexicográficos de extracción DRAE (D), <i>Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español</i> (P) y <i>Kein Blatt vor dem Mund nehmen</i> (B)	<objeto directo>
R: Registros: culto (T), estándar (E), coloquial (C) o vulgar (V)	'precisa adaptación'
LVS Alm: Locución verbal somática equivalente en alemán	(suprimible)
Trad LVS E: Traducción ¹ al español de la locución verbal somática equivalente en alemán	·posesivo·
	+complemento verbal+
	/ posibilidad de permutación
	~ cadena permutable ~

Som	LVS Esp	D	P	B	Significado	R	LVS E Alm	Trad LVS E
Barriga	(['alguien']) *rascarse* la ~ barriga / tripa	X	X		DRAE: Holgazanear. P: Estar sin hacer nada de provecho.	C	['jd.']*liegen* auf der faulen Haut	(alguien) estar [tumbado] sobre la piel vaga
Boca	(['algo']) *estar* en boca de todos	X		X	DRAE: Saberse de público, estar divulgado. B: Ser tema de conversación en todas partes.	T	['etw.']*sein* in aller Munde	(algo) estar en todas bocas
Boca	(['algo']) *ir/andar* de boca en boca	X		X	DRAE: Saberse de público, estar divulgado. B: Ser conocido algo públicamente, ser un tema de conversación entre la gente.	E	['etw.']*gehen* von Mund zu Mund	(algo) ir de boca a boca
Boca	(['algo']) *marchar* a pedir de boca	X		X	DRAE: (Red > "a pedir de boca") A medida del deseo. Con toda propiedad, exactamente. B: Funcionar algo a la perfección.	C	['etw.']*laufen / gehen / klappen* wie am Schnürchen	(algo) correr / ir / funcionar como al cordel

¹ Se ha optado aquí por una traducción extranjerizante (Venuti, 2008 [1995]) con objeto de revelar al lector la forma de las locuciones alemanas. Es por ello que algunas traducciones al español de las locuciones alemanas pueden presentar rasgos de agramaticalidad y/o inaceptabilidad. Las anotaciones insertadas entre corchetes [] son aclaraciones para facilitar la comprensión y no pertenecen a la locución original.

Anexos – Aproximación experimental

Boca	(['alguien']) *abrir* la boca		X	X	P: Hablar. B: Hablar u opinar sobre algo.	E	['jd.']*aufmachen* den Mund	(alguien) abrir la boca
Boca	(['alguien']) *meterse* en la boca del lobo	X	X	X	DRAE: Exponerse sin necesidad a un peligro cierto. P: Exponerse a un peligro seguro. B: Sucumbir a un peligro por exceso de confianza, por ignorancia o por soberbia.	C	['jd.']*gehen* in die Höhle des Löwen ['jd.']*rennen* ins offene Messer	(alguien) entrar en la cueva del león (alguien) correr hacia el cuchillo abierto
Boca	(['alguien']) *poner-le* 'algo' en la boca (a 'alguien')		X	X	B: Atribuir a alguien algo que no ha dicho. P: Atribuir a una persona lo dicho.	E	['jd.']*legen* 'jdm.' 'etw.' in den Mund	(alguien) poner algo en la boca a alguien
Boca	(['alguien']) *quedarse* con la boca abierta			X	B: Estar muy sorprendido y sin habla.	C	['jd.']*aufreißen / aufsperrn* Mund und Nase ['jd.']*kriegen* den Mund nicht mehr zu	(alguien) abrir de golpe / de par en par la boca y la nariz (alguien) no lograr cerrar la boca
Boca	(['alguien']) *quitar-le* la palabra de la boca (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: (Red > "quitar a alguien de la boca algo") Anticiparse a decir lo que iba a decir otra persona. P: Adelantarse a una persona a decir una cosa. B: Interrumpir a alguien mientras habla.	C	['jd.']*nehmen* 'jdm.' die Worte aus dem Mund	(alguien) tomar las palabras de la boca a alguien
Boca	(['alguien']) *ser* un bocazas	X		X	DRAE: (Red > "bocazas") Persona que habla más de lo que aconseja la discreción. B: Hablar más de lo que se debe y desvelar asuntos que no deberían divulgarse.	C	['jd.']*haben* einen großen Mund	(alguien) tener una boca grande
Boca	(['alguien']) *tapar-le* la boca (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Cohecharlo con dinero u otra cosa para que calle. Citarle un hecho o darle una razón tan concluyente que no tenga qué responder. P: Hacer callar a una persona sobornándola. B: Acallar a alguien que es crítico o incómodo.	E	['jd.']*stopfen* 'jdm.' den Mund ['jd.']*verbieten* 'jdm.' den Mund	(alguien) tapar la boca a alguien (alguien) prohibir la boca a alguien
Boca	(['alguien']) *tener* 'algo' ~ siempre / todo el día ~ en la			X	B: Decir algo repetidamente.	C	['jd.']*führen* 'etw.' ständig im Munde	(alguien) llevar algo constantemente en la

	boca							boca
Boca	(['alguien']) *tener* la boca como un buzón de correos			X	B: Tener una boca muy ancha	C	['jd.']*können* einen Spargel quer essen	(alguien) poder comer un espárrago transversalmente
Boca	(['alguien']) no *abrir* la boca	X	X	X	DRAE: Callar cuando se debería hablar. B: No contestar o decir nada acerca de algo que se ha preguntado.	E	['jd.']*sich hüllen* in (Still-)Schweigen	(alguien) envolverse en silencio
Boca	(['alguien']) no *tener* nada/qué ~ llevarse a la boca		X	X	P: No tener nada para comer. B: No tener suficiente para comer.	C	['jd.']*haben* nichts zu beißen	(alguien) no tener para morder
Boca	[la boca] *doler-le* (a 'alguien') de tanto +verbo de expresión oral+			X	B: Intentar en vano convencer a alguien con buenos argumentos.	C	['jd.']*sich reden* den Mund fusselig	(alguien) hablarse la boca desilachada
Boca	[la boca] *hacerse-le* agua (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Pensar con deleite en el buen sabor de algún alimento. Deleitarse con la esperanza de conseguir algo agradable, o con su memoria. P: Sentir un gran deseo de probar un alimento muy apetecible que se ve o se imagina. Sentir un gran placer o alegría por algo. B: Provocar algo (especialmente comida y bebida) un deleite con la esperanza o recuerdo de algo agradable.	C	[das Wasser] *zusammenlaufen* 'jdm.' im Mund	el agua da vueltas a alguien en la boca
Brazo	(['alguien']) (no) *dar* ·su· / el ~ brazo a torcer		X	X	P: (no) Abandonar una idea aceptando una opinión distinta. B: (no) Ceder en una actitud o comportamiento.	C	['jd.']*verhungern lassen* 'jdn.' am langen Arm	(alguien) dejar morir de hambre a alguien a brazo largo
Brazo	(['alguien']) *cruzarse* de brazos	X	X	X	DRAE: Abstenerse de obrar o de intervenir en un asunto. P: No intervenir en un asunto. B: No hacer nada.	E	['jd.']*legen* die Hände in den Schoß	(alguien) poner las manos en el regazo
Brazo	(['alguien']) *echarse* en (los) brazos de 'alguien/algo'		X	X	P: Entregarse confiadamente a la voluntad de una persona. B: Entregarse a alguien o a algo (por vicio, pasión, etc).	C	['jd.']*sich werfen* 'jdm./einer Sache' in die Arme	(alguien) echarse en los brazos de alguien/algo

Anexos – Aproximación experimental

Brazo	(['alguien']) *estar* ~ de / con los ~ brazos cruzados	X	X	DRAE: Ociosamente, sin hacer nada. B: No hacer nada.	C	['jd.'] *legen* die Hände in den Schoß	(alguien) poner las manos en el regazo
Brazo	(['alguien']) *estar/caer* en los brazos de Morfeo	X	X	DRAE: Dormir. B: Dormir.	T	['jd.'] *liegen* in Morpheus' Armen	(alguien) estar [tumbado] en brazos de Morfeo
Brazo	(['alguien']) *recibir* con los brazos abiertos <'algo'/a 'alguien'>	X	X	DRAE: (Red > "con los brazos abiertos") Dicho especialmente de recibir, admitir o acoger con agrado y complacencia. B: Recibir a alguien con gran hospitalidad.	E	['jd.'] *empfangen* 'jdn./etw.' mit offenen Armen	(alguien) recibir algo/a alguien con brazos abiertos
Brazo	(['alguien']) *sacar* <a 'alguien'> de los brazos de Morfeo		X	B: Despertar a alguien.	E	['jd.'] *reißen* 'jdn.' aus Morpheus' Armen	(alguien) sacar / arrancar a alguien de brazos de Morfeo
Cabeza	(['algo']) (no) *entrar-le* en la cabeza (a 'alguien')	X	X	P: (no) Resultar comprensible a una persona. B: (no) Ser algo totalmente incomprensible para alguien.	C	['etw.'] nicht *gehen (wollen)* 'jdm.' in den Kopf	(algo) no (querer) ir en la cabeza a alguien
Cabeza	(['algo']) *meterse-le* en la cabeza (a 'alguien')	X	X	P: Obstinarse en una cosa. B: Estar firmemente decidido a hacer algo.	C	['jd.'] *sich setzen* 'etw.' in den Kopf	(alguien) ponerse algo en la cabeza
Cabeza	(['algo']) *subirse-le* a la cabeza (a 'alguien')	X	X	DRAE: Ocasionar aturdimiento. P: Producir embriaguez una bebida alcohólica a una persona. B: Producir una bebida alcohólica embriaguez. Provocar algo una actitud de superioridad en alguien.	C	['etw.'] *steigen* 'jdm.' ~ zu Kopf / in den Kopf	(algo) subirse a la cabeza / en la cabeza a alguien
Cabeza	(['algo']) *venirse-le* a la cabeza (a 'alguien')		X	B: Pensar de repente en algo.	C	['etw.'] *schießen* 'jdm.' (plötzlich) durch den Kopf	(algo) disparar a alguien por la cabeza
Cabeza	(['alguien/algo']) *causar-le* dolor de cabeza (a 'alguien')		X	B: Causar a alguien preocupación, inquietud o desazón.	E	['jd./etw.'] *machen/bereiten* 'jdm.' Kopfschmerzen	(alguien/algo) hacer/causar dolores de cabeza a alguien
Cabeza	(['alguien/algo']) *ir/estar* en cabeza		X	B: Ser el primero de un grupo o de una serie.	E	['jd./etw.'] *haben* die Nase vorn	(algo/alguien) tener la nariz delante

Cabeza	(['alguien/algo']))*pedir* la cabeza de 'alguien'			X	B: Exigir un castigo o el despido de alguien.	E	['jd./etw.']*fordern* ·jds. Kopf	(alguien/algo) exigir la cabeza de alguien
Cabeza	(['alguien/algo']))*quitar-le* los pájaros de la cabeza (a 'alguien')			X	B: Hacer que alguien abandone sus fantasías y se ajuste a la realidad.	E	['jd./etw.']*austreiben/vertr eiben* 'jdm.' die ~ Grillen / Mucken	(alguien/algo) sacar los grillos / las mañas a alguien
Cabeza	(['alguien/algo']))*irse-le* de la cabeza (a 'alguien')			X	B: Permanecer un pensamiento en la mente de alguien.	C	['jd./etw.']*nicht *gehen* 'jdm.' aus dem Kopf	(alguien/algo) no salir de la cabeza a alguien
Cabeza	(['alguien']) (no) *comerse* la cabeza con 'algo'			X	B: (no) Estar muy preocupado por algo.	C	['jd.']*sich machen* (keine) Kopfschmerzen über 'etw.'	(alguien) (no) hacerse dolores de cabeza sobre algo
Cabeza	(['alguien']) *andar* de cabeza			X	B: Estar sobrecargado de trabajo o de preocupaciones.	C	['jd.']*wissen* nicht mehr, wo 'jdm.' der Kopf steht	(alguien) no saber dónde está la cabeza de alguien
Cabeza	(['alguien']) *calentarse* la cabeza	X	X	X	DRAE: Fatigarse con cavilaciones. P: Pensar mucho en una cosa. B: Pensar una y otra vez en los problemas.	E	['jd.']*wälzen* Probleme	(alguien) dar vueltas a problemas
Cabeza	(['alguien']) *dar* vueltas a la cabeza		X	X	P: Pensar mucho en una cosa. B: Considerar o sopesar algo, reflexionar sobre algo	C	['jd.']*sich gehen lassen* 'etw.' durch den Kopf	(alguien) dejarse ir algo por la cabeza
Cabeza	(['alguien']) *esconder* la cabeza bajo el ala			X	B: No querer admitir una realidad o no enfrentarse a un peligro	E	['jd.']*stecken* den Kopf in den Sand	(alguien) meter la cabeza en la arena
Cabeza	(['alguien']) *estar* mal de la cabeza			X	B: Estar trastornado.	C	['jd.']*haben* einen Dachschaden	(alguien) tener un daño en el tejado
Cabeza	(['alguien']) *levantar* cabeza	X	X	X	DRAE: Salir de una situación desgraciada. Recobrar o restablecerse de una enfermedad. P: Salir de una mala situación. B: Recuperarse tras una situación difícil.	E	['jd.']*kommen* auf die ~ Beine / Füße ~ wieder	(alguien) volver sobre las piernas / los pies
Cabeza	(['alguien']) *llenar-le* la cabeza de ~ pájaros / aire / viento ~ a			X	B: Engañar a alguien haciéndole creer cosas que no son.	C	['jd.']*setzen* 'jdm.' Flausen in den Kopf ['jd.']* vormachen* 'jdm.' blauen	(alguien) poner tonterías en la cabeza a alguien

	'alguien'					Dunst	
Cabeza	(['alguien']) *mantener* la cabeza fría			X	B: Mantener la sensatez y el buen juicio.	E ['jd.']*bewahren* einen ~ kühlen / klaren ~ Kopf	(alguien) mantener una cabeza fría / clara
Cabeza	(['alguien']) *meter-le* 'algo' en la cabeza (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Persuadirle de ello eficazmente. Hacérselo comprender o enseñárselo, venciendo con trabajo su torpeza o ineptitud. P: Hacer comprender, enseñar una cosa a una persona. B: Sugerir a alguien algo que se acaba convirtiendo en una idea fija.	C ['jd.']*setzen* 'jdm.' einen Floh ins Ohr	(alguien) poner una pulga en la oreja a alguien
Cabeza	(['alguien']) *perder* la cabeza	X	X	X	DRAE: Faltar u ofuscarse la razón o el juicio por algún accidente. P: Dejar de comportarse con juicio, volverse loco. B: Perder la serenidad, actuar irreflexivamente	E ['jd.']*verlieren* den Kopf	(alguien) perder la cabeza
Cabeza	(['alguien']) *perder* la cabeza por 'alguien'	X		X	DRAE: Faltar u ofuscarse la razón o el juicio por algún accidente. B: Enamorarse perdidamente de alguien.	C ['jd.']*verlieren* ·sein· Herz an 'jdn.'	(alguien) perder su corazón por alguien
Cabeza	(['alguien']) *pisar* cabezas			X	B: Actuar sin escrúpulos.	C ['jd.']*gehen* über Leichen	(alguien) ir / [caminar] sobre cadáveres
Cabeza	(['alguien']) *poner-le* la cabeza como un bombo (a 'alguien')			X	B: Molestar a alguien hablando mucho de algo.	C ['jd.']*labern* 'jdm.' die Ohren voll	(alguien) soltar el rollo a las orejas de alguien
Cabeza	(['alguien']) *quitarse* 'algo' de la cabeza		X	X	P: Dejar de obstinarse en una cosa. B: Renunciar a un proyecto.	C ['jd.']*sich schlagen* 'etw.' aus dem Kopf	(alguien) no pegarse / [sacarse a golpes] algo de la cabeza
Cabeza	(['alguien']) *romperse* la cabeza	X	X	X	DRAE: (Red > "devanarse los sesos") Fatigarse meditando mucho en algo. P: Pensar mucho en una cosa. B: Cavilar para intentar solucionar una situación difícil.	E ['jd.']*sich zerbrechen* den Kopf	(alguien) romperse la cabeza
Cabeza	(['alguien']) *tener* 'algo' en la cabeza			X	B: Tener algo presente.	C ['jd.']*behalten* 'etw.' im (Hinter)Kopf	(alguien) conservar algo en la

Anexos – Aproximación experimental

								cabeza
Cabeza	(['alguien']) *tener* la cabeza a las ~ once / tres de la tarde	X		X	DRAE: No tener juicio. Estar distráido. B: No tener bien las facultades mentales.	C	[es] *spucken* bei 'jdm.' im Kopf ['jd.']*denken* von zwölf bis Mittag	(-impersonal-) le escupe a alguien en la cabeza
Cabeza	(['alguien']) *tener* la cabeza como un bombo			X	B: Estar atolondrado.	C	[der Kopf] *schwirren* 'jdm.'	la cabeza le zumba a alguien
Cabeza	(['alguien']) *tener* pájaros en la cabeza	X	X	X	DRAE: (Red > "pájaros en la cabeza") Fantasías o ilusiones infundadas. P: No tener juicio. B: Tener alguien ideas alocadas o irreales.	E	['jd.']*haben* Flausen im Kopf	(alguien) tener tonterías en la cabeza
Cabeza	(['alguien']) no *estar* bien de la cabeza			X	B: No estar en pleno uso de sus facultades mentales.	E	['jd.']*nicht (mehr) *ticken* richtig	(alguien) no hacer tictac correctamen- te
Cabeza	(['alguien']) no *quitarse* <'algo' / a 'alguien'> de la cabeza		X	X	P: Obstinarse en una cosa. B: No dejar de pensar en algo o alguien.	E	['jd./etw.']*nicht *gehen* 'jdm.' aus dem Kopf	(alguien/algo) no salir de la cabeza a alguien
Cabeza	[la cabeza] *echar-le* humo (a 'alguien')			X	B: Estar agotado por un esfuerzo mental grande y prolongado	C	[der Kopf] *rauchen* 'jdm.'	la cabeza le echa humo a alguien
Cabeza	[la cabeza] *estallar-le* (a 'alguien')			X	B: Tener un fuerte dolor de cabeza.	C	[der Schädel] *brummen* 'jdm.'	el cráneo le zumba a alguien
Cabeza	[la cabeza] *irse-le* (a 'alguien')			X	B: Actuar de forma irresponsable o estar confuso o aturdido.	E	['jd.']*sein* von allen guten Geistern verlassen	(alguien) estar dejado de todos [los] buenos espíritus
Cara	(['algo']) *verse-le* escrito en la cara (a 'alguien')			X	B: Ser algo fácilmente deducible a juzgar por la expresión facial de alguien.	E	['etw.']*stehen* 'jdm.' ~ im Gesicht / auf der Stirn ~ geschrieben	(algo) estar escrito en la cara / en la frente a alguien
Cara	(['alguien']) (no) *poder mirar* a ~ la cara / los ojos <a 'alguien'>		X	X	P: Sentirse indigno de tener trato con una persona. B: No poder aguantar la mirada de alguien por vergüenza.	E	['jd.'](nicht) *sehen können* 'jdm.' ins Gesicht / in die Augen	(alguien) (no) poder ver a alguien en la cara /en los ojos

Cara	(['alguien']) *dar* la cara (por 'alguien/algo')	X	X	X	DRAE: Responder de los propios actos y afrontar las consecuencias. P: Hacerse responsable de los propios actos. Defender a una persona. B: Responsabilizarse de algo o sacrificarse por alguien o por algo.	E	['jd.']*hinhalten* den Kopf (für 'jdn./etw.')	(alguien) ofrecer la cabeza por alguien/algo
Cara	(['alguien']) *decir-le* 'algo' a la cara (a 'alguien')			X	B: Decirle algo a alguien sin miramientos.	C	['jd.']*sagen* 'jdm.' 'etw.' ins Gesicht	(alguien) decir algo en la cara a alguien
Cara	(['alguien']) *llevar* 'algo' escrito en la cara			X	B: Ser algo fácilmente deducible a juzgar por la expresión facial de alguien.	C	['etw.']*stehen* 'jdm.' ~ im Gesicht / auf der Stirn ~ geschrieben	(algo) estar escrito en la cara / en la frente a alguien
Cara	(['alguien']) *mirar* 'algo' cara a cara			X	B: Encarar con realismo asuntos serios.	E	['jd.']*blicken* den Tatsachen / einer Sache ~ ins Auge	(alguien) mirar los hechos / una cosa en el ojo
Cara	(['alguien']) *plantar-le* cara (a 'alguien/algo')	X		X	DRAE: Desafiario, oponerse a él, resistir a su autoridad. B: Enfrentarse a alguien o a algo con valor.	C	['jd.']*bieten* 'jdm./einer Sache* die Stirn	(alguien) presentar la frente a alguien/algo
Cara	(['alguien']) *poner* (la) cara larga	X		X	DRAE: (Red > "cara larga") La que expresa tristeza o contrariedad. B: Quedar desilusionado.	C	['jd.']*machen* ein langes Gesicht	(alguien) hacer una cara larga
Cara	(['alguien']) *poner* al mal tiempo buena cara			X	B: Aceptar una contrariedad sin dejar traslucir a propia frustración o irritación.	C	['jd.']*machen* gute Miene zum bösen Spiel	(alguien) hacer buen rostro a mal juego
Cara	(['alguien']) *poner-le* mala cara (a ~ 'alguien/algo')	X	X	X	DRAE: Acoger mal. P: Acoger mal a una persona o cosa. B: Despreciar algo o a alguien.	C	['jd.']*rümpfen* die Nase über 'jdn./etw.'	(alguien) contraer la nariz sobre alguien/algo
Cara	(['alguien']) *reírse* en la cara de 'alguien'			X	B: Reaccionar con burla e ironía ante alguien.	C	['jd.']*lachen* 'jdm.' ins Gesicht	(alguien) reír[se] de alguien en la cara
Cara	(['alguien']) *salvar* la cara	X		X	DRAE: En una situación desairada, lograr la anuencia ajena a una explicación que preserve la propia dignidad o decoro. B: Disimular una situación o estado de ánimo	C	['jd.']*wahren* das Gesicht	(alguien) guardar la cara

Anexos – Aproximación experimental

				para mantener intacta la honra.			
Cara	(['alguien']) *tener* la cara de +hacer 'algo'+			X B: Tener el valor y la frescura de hacer algo.	C	['jd.']*haben* die Stirn, +etwas zu tun+	(alguien) tiene la frente de hacer algo
Cara	(['alguien']) *tener/poner* cara de interrogación			X B: Estar perplejo.	C	['jd.']*aussehen/dastehen* wie ein (lebendiges) Fragezeichen	(alguien) parecer / estar como un signo de interrogación (viviente)
Cara	(['alguien']) *tener/poner* cara de pocos amigos	X		X DRAE: (Red "cara de pocos amigos") La que tiene el aspecto desagradable o adusto. B: Tener o poner una expresión de disgusto, irritación o desagrado.	C	['jd.']*machen* ein Gesicht wie ~ drei / sieben / zehn / vierzehn ~ Tage Regenwetter	(alguien) hacer una cara como / [de] tres / siebe / diez / catorce días [de] lluvia
Cara	(['alguien']) *ver* la muerte cara a cara			X B: Peligrar la vida de alguien.	E	['jd.']*schauen/sehen/blicken* dem Tod ins Auge	(alguien) mirar / ver la muerte en el ojo
Carne	(['alguien']) *ser* uña y carne	X	X	X DRAE: Haber estrecha amistad entre ellas. P: Ser muy amigos. B: Estar muy unidos o tener una amistad muy estrecha.	C	['jd.']*zusammenhängen/zusammenkleben* wie die Kletten	(alguien) estar unidos / pegados como las lapas
Carne	(['alguien']) *sufrir* 'algo' en ·sus· propias carnes			X B: Tener que pasar uno mismo por una experiencia	C	['jd.']*erfahren* 'etw.' am eigenen Leib(e)	(alguien) experimentar algo en el propio cuerpo
Ceja	(['alguien']) *estar* hasta las cejas	X		X DRAE: (Red > "hasta las cejas") Hasta lo sumo, al extremo. B: Tener mucho que hacer.	C	['jd.']*haben* alle / beide ~ Hände voll zu tun ['jd.']*stecken* bis über beide Ohren in 'etw.'	(alguien) tener todas / ambas manos llenas de hacer
Codo	(['alguien']) *abrirse* camino con los codos			X B: Imponerse a los demás sin escrúpulos.	C	['jd.']*gebrauchen* ·seine· Ellbogen	(alguien) emplear sus codos
Codo	(['alguien']) *empinar* el codo	X	X	X DRAE: Ingerir mucho vino u otras bebidas alcohólicas. P: Beber mucho alcohol. B: Beber alcohol.	C	['jd.']*heben* einen	(alguien) levantar uno

Anexos – Aproximación experimental

Codo	(['alguien']) *hablar* por los codos	X		X	DRAE: Hablar demasiado. B: Hablar mucho, sin interrupción.	C	['jd.']*reden* wie ein ~ Buch / Wasserfall	(alguien) hablar como un libro / una catarata
Codo	(['alguien']) *hincar* los codos	X	X	X	DRAE: Estudiar con ahínco. P: Estudiar con mucha aplicación. B: Estudiar mucho.	E	['jd.']*stecken* die Nase ins Buch	(alguien) meter la nariz en el libro
Codo	(['alguien']) *trabajar* codo con codo			X	B: Colaborar con alguien y lograr que el trabajo se desarrolle de una manera fácil y satisfactoria.	E	['jd.']*arbeiten* Hand in Hand	(alguien) trabajar mano en mano
Cora- zón	(['algo']) *encoger-le* el corazón (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: (Red > "estrecharse de corazón") Acobardarse. P: Causar pena o lástima a una persona. B: Afligir algo a alguien.	C	['etw.']*abdrücken* 'jdm.' das Herz [es] *abschnüren* 'jdm.' die Luft	(algo) apretar el corazón a alguien
Cora- zón	(['alguien/algo']) *partir-le* el corazón (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: (Red > "partir el alma") Causar gran tristeza, dolor o sufrimiento. P: Causar pena o lástima a una persona. B: Apenar mucho a alguien.	C	['jd./etw.']*brechen* 'jdm.' das Herz	(alguien/algo) partir el corazón a alguien
Cora- zón	(['alguien']) *abrir-le* el corazón (a 'alguien')	X		X	DRAE: (Red > "abrir alguien su pecho a alguien") Descubrirle o declararle su intimidad. B: Sincerarse con alguien.	C	['jd.']*ausschütten* 'jdm.' ·sein· Herz	(alguien) vaciar su corazón a alguien
Cora- zón	(['alguien']) *hablar* con el corazón en la mano	X		X	DRAE: (Red > "con el corazón en la mano") Con toda franqueza y sinceridad. B: Hablar con toda franqueza sin esconder los sentimientos más íntimos.	C	['jd.']*tragen/haben* das Herz auf der Zunge	(alguien) llevar / tener el corazón sobre la lengua
Cora- zón	(['alguien']) *hacer* de tripas corazón	X	X	X	DRAE: Esforzarse para disimular el miedo, dominarse, sobreponerse en las adversidades. P: Esforzarse por hacer una cosa agradable. B: Sobreponerse para hacer algo que cuesta trabajo.	E	['jd.']*sich antun müssen* Gewalt	(alguien) tener que hacerse violencia
Cora- zón	(['alguien']) *robar-le* el corazón (a 'alguien')			X	B: Enamorar a alguien rápidamente.	E	['jd.']*erobern* ·jds.· Herz im Sturm	(alguien) conquistar el corazón de alguien en la tormenta
Cora- zón	[el corazón] *dar-le* brincos (a 'alguien')			X	B: Sentir gran regocijo por una grata sorpresa.	C	[das Herz] *hüpfen* 'jdm.' im Leibe	el corazón brincar en el cuerpo a alguien

Anexos – Aproximación experimental

Corazón	[el corazón] *dar-le* un vuelco (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Sentir de pronto sobresalto, alegría u otro movimiento del ánimo. P: Sentir de manera repentina un sobresalto, una alegría u otro estado de ánimo. B: Sufrir una impresión que produce una gran pena.	C	[das Herz] *sich (her)umdrehen* 'jdm.' im Leibe	el corazón darse la vuelta en el cuerpo a alguien
Cuello	(['alguien']) *alargar* el cuello			X	B: Estirarse por curiosidad para ver mejor.	C	['jd.']*machen* einen langen Hals	(alguien) hacer un cuello largo
Cuello	(['alguien']) *estar* con el agua al cuello	X		X	DRAE: Estar en un gran aprieto o peligro. B: Tener grandes apuros económicos.	E	['jd.']*stecken* bis zum Hals in 'etw.'	(alguien) meter / [estar metido] hasta el cuello en algo
Cuello	(['alguien']) *estar* hasta el cuello de 'algo'			X	B: Tener mucho trabajo, muchas deudas, etc.	E	['jd.']*stecken* bis zum Hals in 'etw.'	(alguien) meter / [estar metido] hasta el cuello en algo
Cuello	(['alguien']) *jugarse* el cuello			X	B: Arriesgar la vida.	C	['jd.']*riskieren* den Hals	(alguien) arriesgar el cuello
Cuello	(['alguien']) *poner/echarle* la soga al cuello (a 'alguien')		X	X	P: Poner a una persona en un apuro o en un compromiso. B: Poner a alguien en una situación extrema.	E	['jd.']*legen* 'jdm.' den Strick um den Hals	(alguien) poner la cuerda / soga alrededor del cuello a alguien
Cuerpo	(['alguien']) *echarse* 'algo' al cuerpo			X	B: Comer algo sólido.	C	['jd.']*sich ~ stecken/schieben * 'etw.' unter die Nase	(alguien) meterse / pasar[se] algo bajo la nariz
Cuerpo	(['alguien']) *entregarse* en cuerpo y alma a 'algo/alguien'	X		X	DRAE: (Red > "en cuerpo y alma") Totalmente, sin dejar nada. B: Entregarse a alguien o a algo sin reservas.	C	['jd.']*schenken* 'jdm./etw.' ·sein· Herz	(alguien) regalar su corazón a alguien/algo
Cuerpo	(['alguien']) *tener* 'algo' metido en el cuerpo			X	B: Sentir algo (miedo, frío, etc.) con gran intensidad.	C	['etw.']*sitzen* 'jdm.' in den ~ Gliedern / Knochen	(algo) estar sentado en los miembros / huesos a alguien
Culo	(['alguien']) *ser* (un) culo de mal asiento			X	B: No aguantar mucho tiempo en un lugar.	C	['jd.']*haben* kein Sitzfleisch	(alguien) tener ninguna carne [de]

							asiento / [carne sobre la que sentarse]
Culo	(['alguien']) *ser* un culo inquieto			X	B: No poder estarse quieto.	C	(alguien) tener mercurio en el cuerpo / la sangre / el trasero
Dedo	(['algo']) *venir- le* como anillo al dedo (a 'alguien')	X		X	DRAE: (Red > "como anillo al dedo") Oportuna, adecuadamente. B: Ser algo muy apropiado para alguien.	C	(algo) estar escrito sobre el cuerpo a alguien
Dedo	(['alguien']) *chuparse* el dedo	X	X		DRAE: (Red > "mamarse el dedo") Parecer ingenuo. Ser ingenuo. P: Ser tonto o ingenuo.	E	(alguien) ser del pueblo de los tontos
Dedo	(['alguien']) *cruzar* los dedos			X	B: Desear suerte a alguien para que supere una situación difícil.	E	(alguien) apretar los pulgares a alguien
Dedo	(['alguien']) *pillarse/cogers e* los dedos	X	X	X	DRAE: Sufrir perjuicio o menoscabo en alguna empresa que creía provechosa. P: Sufrir un perjuicio en un asunto por equivocarse o por no tener experiencia. B: Sufrir un perjuicio por un descuido.	E	(alguien) quemarse los dedos
Dedo	(['alguien']) *poner* el dedo en la ~ llaga / herida	X		X	DRAE: Conocer y señalar el verdadero origen de un mal, el punto difícil de una cuestión, aquello que más afecta a la persona de quien se habla. B: Señalar el punto problemático de algo.	C	(alguien) poner el dedo en la herida
Dedo	(['alguien']) no *mover* (ni) un dedo (por 'algo/alguien')	X	X		DRAE: No tomarse ningún trabajo o molestia por algo o por alguien. No obrar en favor de alguien cuando él u otra persona por él lo ha pedido. P: No tomarse ninguna molestia por una persona o por una cosa.	C	(alguien) mover ningún dedo (por algo/alguien)
Diente	(['alguien']) *defenderse*	X		X	DRAE: (Red > "con uñas y dientes") Con la mayor	E	(alguien) defenderse

Anexos – Aproximación experimental

	con uñas y dientes				intensidad y energía posibles. B: Defenderse con todas las fuerzas y por todos los medios.		Händen und Zähnen	con manos y dientes
Diente	(['alguien']) *enseñar-(le)* los dientes (a 'alguien')		X	X	P: Amenazar a una persona. B: Oponer una resistencia tenaz.	C	['jd.']*zeigen* 'jdm.' die Zähne	(alguien) mostrar / enseñar los dientes a alguien
Diente	(['alguien']) *hincar-le* el diente 'a algo'	X		X	DRAE: Apropiarse de parte de la hacienda ajena que maneja. B: Apropiarse de algo indebidamente.	C	['jd.']*sich reißen* 'etw.' unter den Nagel	(alguien) deshacerse [de] algo bajo la uña
Diente	(['alguien']) *poner-le* los dientes largos (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: (Red > "alargarle algo a alguien los dientes"): Causarle tal alteración lo agrio, ácido o áspero de un alimento, que parece que se le alargan los dientes. P: Provocar deseo o envidia a alguien. B: Despertar el deseo de alguien por algo.	C	['jd.']*reden* 'jdm.' den Mund wäss(e)rig	(alguien) hablar la boca acuosa / [hacer la boca agua] a alguien
Espalda	(['alguien']) *caerse* de espaldas	X	X	X	DRAE: Asombrarse o sorprenderse mucho. P: Sorprenderse mucho. B: Recibir una sorpresa muy desagradable.	C	['jd.']*fallen* auf den Rücken	(alguien) caer sobre la espalda
Espalda	(['alguien']) *echar* 'algo' sobre las espaldas de 'alguien'	X		X	DRAE: Ponerlo a su cargo. B: Hacer que alguien inocente sufra las consecuencias de algo.	C	['jd.']*austragen* 'etw.' auf jds. Rücken	(alguien) poner / repartir algo sobre la espalda de alguien
Espalda	(['alguien']) *echarse* 'algo/a alguien' a ~ las / ~sus ~ espaldas	X	X	X	DRAE: Hacerse responsable de ello. B: Asumir o echar a alguien la responsabilidad sobre alguien o algo que supone una carga.	C	['jd.']*sich binden* 'jdn./etw.' ans Bein	(alguien) atarse algo / a alguien a la pierna
Espalda	(['alguien']) *llevar* 'algo' a la(s) espalda(s)			X	B: Haber soportado durante mucho tiempo algo que produce desgaste.	C	['jd.']*haben* 'etw.' auf dem Buckel	(alguien) tener algo sobre la chepa / la espalda
Espalda	(['alguien']) *tener* las espaldas (bien) ~ cubiertas/guard	X		X	DRAE: (Red > "tener alguien seguras las espaldas") Vivir asegurado de que otra persona no lo molestará. Tener protección superior a la	C	['jd.']*sich freihalten* den Rücken	(alguien) dejarse libre la espalda

	adas				fuerza de los enemigos. B: Asegurarse contra cualquier riesgo.			
Espalda	(['alguien']) *volver-le* la espalda (a ~ 'alguien'/'algo')	X	X	X	DRAE: Negarse a alguien, retirarse de su presencia con desprecio. P: Negar a una persona la protección o amistad. B: Abandonar o dejar de prestar atención a algo o a alguien.	E	['jd.']*kehren* 'jdm./einer Sache' den Rücken	(alguien) volver la espalda a alguien / algo
Estó-mago	(['algo']) *revolver-le* el estómago (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Removérselo, alterárselo. Causarle aversión, repugnancia o antipatía por innoble, inmoral, etc. P: Sentir repugnancia. B: Producir algo alteraciones en el estómago	C	['etw.']*schlagen* 'jdm.' auf den Magen	(algo) golpear en el estómago a alguien
Estó-mago	[un nudo en el estómago] *ponerse-le* (a 'alguien')			X	B: Llevarse un disgusto, experimentar una senesación de angustia, desazón o congoja.	C	['etw.']*schlagen* 'jdm.' auf den Magen	(algo) golpear en el estómago a alguien
Garganta	(['alguien']) *tener* un nudo en la garganta	X		X	DRAE: (Red > "nudo en la garganta") Impedimento que se suele sentir en ella y estorba el tragar, hablar y algunas veces respirar. B: Experimentar un bloqueo que impide hablar, reír, etc. a causa de una emoción, aflicción o congoja.	C	['etw.']*bleiben* 'jdm.' im Hals(e) stecken	(algo) quedar[se] metido en el cuello / la garganta a alguien
Garganta	[un nudo] *hacersele* en la garganta (a 'alguien')	X		X	DRAE: (Red > "nudo en la garganta") Aflicción o congoja que impide explicarse o hablar. B: Estar alguien muy agitado o impresionado.	C	[das Herz] *schlagen* 'jdm.' bis zum Hals	el corazón golpear hasta el cuello / la garganta a alguien
Hombro	(['alguien']) *mirar* <a 'alguien'> por encima del hombro	X		X	DRAE: Tenerlo en menos, desdeñarlo. B: Despreciar a alguien por considerarlo inferior	C	['jd.']*ansehen* 'jdn.' über die Schulter	(alguien) mirar sobre el hombro a alguien
Hueso	(['alguien/algo']) *ser* un hueso duro de roer			X	B: Ser una tarea difícil de resolver o una persona de difícil trato.	C	['jd./etw.']*sein* eine harte Nuss	(alguien/algo) ser una nuez dura
Hueso	(['alguien']) *dar-le* un hueso duro de roer (a			X	B: Encomendar a alguien una acción de difícil solución.	C	['jd.']*geben* 'jdm.' eine harte Nuss zu knacken	(alguien) dar a alguien una nuez dura a / [de] partir

	'alguien')						
Hueso	(['alguien']) *estar* en los huesos	X		X	DRAE: Estar sumamente delgado. B: Estar muy delgado.	E	['jd.']*können* bei 'jdm.' alle Rippen zählen (alguien) poder contar todas [las] costillas [de] alguien
Hueso	(['alguien']) *estar* loco por los huesos de 'alguien'			X	B: Estar muy enamorado de alguien.	C	['jd.']*sein* (bis) über ~ die/beide ~ Ohren verliebt (alguien) estar enamorado (hasta) arriba [de] las / ambas orejas
Labio	(['alguien']) *dejar* con la miel en los labios <a 'alguien'>	X		X	DRAE: Privarle de lo que empezaba a gustar y disfrutar. B: Privarle a alguien de algo que pensaba disfrutar.	C	['jd.']*lassen* 'jdn.' an die Pfropfen riechen (alguien) dejar oler los tapones a alguien
Lengua	(['algo']) *soltar-le* la lengua (a 'alguien')		X	X	P: [Ocasionar que una persona] hable en exceso. B: Conseguir algo (alcohol, etc.) que alguien hable.	C	['etw.']*lösen/lockern* 'jdm.' die Zunge (algo) soltar / aflojar la lengua a alguien
Lengua	(['alguien']) *atar-le* la lengua (a 'alguien')	X		X	DRAE: Impedir que se diga algo. B: Prohibirle a alguien que hable	C	['jd.']*anlegen* 'jdm.' den / einen Maulkorb (alguien) poner el / un bozal a alguien
Lengua	(['alguien']) *cuidar* ·su· lengua			X	B: Tener cuidado de no decir algo desatinado o irreflexivo.	C	['jd.']*hüten* ·seine· Zunge (alguien) cuidar su lengua
Lengua	(['alguien']) *irse* (de) la lengua	X	X	X	DRAE: Decir inconsideradamente lo que no quería o no debía manifestar. P: Decir por imprudencia palabras que no debería o querría decir. B: Contar alguien secretos o intimidades.	C	['jd.']*plaudern* aus dem Nähkästchen (alguien) charlar del costurero
Lengua	(['alguien']) *morderse* la lengua	X	X	X	DRAE: Contenerse en hablar, callando con alguna violencia lo que quisiera decir. P: Contenerse para no decir lo que se quisiera. B: Reprimirse en el último momento para no decir algo.	E	['jd.']*sich beißen* auf die Zunge (alguien) morderse en la lengua
Lengua	(['alguien']) *tener* 'algo' en la punta de la lengua	X	X	X	DRAE: Estar a punto de decirlo. Estar a punto de acordarse de algo y no dar en ello. P: Estar a punto de decir o de recordar una cosa. B: Estar a punto de recordar algo.	C	['etw.']*liegen* 'jdm.' auf der Zunge (algo) estar sobre la lengua a / [de] alguien

Lengua	(['alguien']) *tener* la lengua muy larga			X	B: Hablar mal de la gente. FD: Tener facilidad en hablar de más, en decir inconveniencias o en ser poco discreto.	C	['jd.']*haben* ein lockeres Mundwerk	(alguien) tener un aparato bucal /[boca] aflojado
Lengua	(['alguien']) *tener* una lengua de víbora	X		X	DRAE: (Red > "lengua serpentina") Persona mordaz, murmuradora y maldiciente. B: Hablar mal de la gente.	E	['jd.']*haben* ein böses Mundwerk	(alguien) tener un aparato bucal /[boca] malo
Lengua	(['alguien']) *tirar-le* de la lengua (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Provocarle a que hable acerca de algo que convendría callar. P: Hacer que una persona diga lo que no debe o no quiere decir. B: Intentar sonsacar información a alguien a través de hábiles preguntas.	C	['jd.']*klopfen* bei 'jdm.' auf den Busch	(alguien) golpear [en relación] a alguien sobre el arbusto
Lengua	(['alguien']) no *tener* pelos en la lengua	X	X	X	DRAE: Decir sin reparo ni empacho lo que piensa o siente, o hablar con demasiada libertad y desembarazo. P: Decir sin reparos lo que se piensa. B: Manifestar la opinión abiertamente.	E	['jd.']*nehmen* kein Blatt vor dem Mund	(alguien) [no] tomar ninguna hoja delante de la boca
Lengua	(['la lengua']) *pegarse-le* al paladar (a 'alguien')	X			DRAE: No poder hablar por turbación o pasión de ánimo.	C	[die Zunge] *kleben* 'jdm.' am Gaumen	la lengua pegar[se] al paladar a alguien
Mano	(['algo']) *estar* en (las) manos de 'alguien'	X	X	X	DRAE: Depender de su elección o decisión. P: Depender de una persona. B: Estar bajo el poder o la responsabilidad de alguien.	E	['etw.']*liegen* in ·jds.· Händen	(algo) estar en manos de alguien
Mano	(['alguien/algo']) (no) *escaparse-le* de la(s) mano(s) (a 'alguien')			X	B: (no) Soltar algo o a alguien.	E	['jd.'](nicht) *lassen* 'jdn./etw.' aus den Fingern	(alguien) (no) dejar algo / a alguien [irse] de los dedos
Mano	(['alguien/algo']) *caer* en manos de 'alguien'	X			DRAE: Caer en el poder de alguien, quedar sometido a su arbitrio.	E	['jd./etw.']*fallen* 'jdm.' in die Hände	(alguien/algo) caer en las manos a alguien
Mano	(['alguien/algo']) *estar* en buenas manos	X		X	DRAE: (estar) Al cuidado de alguien capaz de manejar o hacer bien aquello de que se trata. B: Estar bajo la tutela o responsabilidad de alguien fiable.	C	['jd./etw.']*sein* in guten Händen	(alguien/algo) estar en buenas manos

Anexos – Aproximación experimental

Mano	(['alguien/algo']) *ir* de mano en mano	X		X	DRAE: (Red > "de mano en mano") De una persona a otra. B: Pasar con rapidez de un dueño a otro.	C	['jd./etw.']*gehen* von Hand zu Hand	(alguien/algo) ir de mano a mano
Mano	(['alguien/algo']) *pasar* por las manos de 'alguien'			X	B: Ser utilizado o revisado por alguien.	E	['jd./etw.']*gehen* durch ·jds· Hände	(alguien/algo) ir / [pasar] por manos de alguien
Mano	(['alguien/algo']) *pasar* por muchas manos			X	B: Cambiar a menudo de dueño.	C	['jd./etw.']*gehen* durch viele Hände	(alguien/algo) ir/pasar por muchas manos
Mano	(['alguien/algo']) *quedar/caer* en buenas manos	X		X	DRAE: (Red > "en buenas manos") Al cuidado de alguien capaz de manejar o hacer bien aquello de que se trata. B: Quedar bajo la tutela o responsabilidad de alguien fiable.	C	['jd./etw.']*kommen* in gute Hände	(alguien/algo) llegar en buenas manos
Mano	(['alguien']) (no) *tener* las manos limpias			X	B: (no) Haber cometido delito o acción reprochable.	E	['jd.']*haben* (k)eine saubere Weste	(alguien) (no) tener un chaleco limpio
Mano	(['alguien']) *conocer* 'algo' como la palma de ·su· mano	X		X	DRAE: Conocerlo muy bien. B: Conocer algo muy bien.	C	['jd.']*kennen* 'etw.' wie seine ~ Westentasche / Hosentasche	(alguien) conocer algo como el bolsillo de su chaleco / el bolsillo de sus pantalones
Mano	(['alguien']) *echar(-le)* mano a 'algo'	X	X	X	DRAE: Asirlo, cogerlo, prenderlo. P: Coger, asir a una persona o cosa. Utilizar, recurrir a una persona o a una cosa cuando se necesita. B: Robar.	C	['jd.']*machen* lange Finger	(alguien) hacer dedos largos
Mano	(['alguien']) *echar-le* una mano (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Ayudar a alguien. Ayudar a la ejecución de algo. P: Ayudar a una persona. B: Ayudar a alguien, colaborar en algo.	C	['jd.']*reichen* 'jdm.' die Hand	(alguien) pasar / [dar] la mano a alguien
Mano	(['alguien']) *estar* atado de pies y manos			X	B: No poder actuar o decidir con libertad por estar limitado debido a circunstancias externas.	E	[die Hände] *sein* 'jdm.' gebunden	las manos estar atadas a alguien
Mano	(['alguien']) *estar* dejado	X		X	DRAE: Cometer enormes delitos o notables desaciertos.	C	['jd.']*stehen* auf der	(alguien) estar en el

Anexos – Aproximación experimental

	de la mano de Dios				Errar en todo cuanto emprende. B: No haber sido favorecido por el destino.		Schattenseite (des Lebens)	lado sombrío (de la vida)
Mano	(['alguien']) *frotarse* las manos	X	X	X	DRAE: Manifestar gran satisfacción por algo. P: Sentir satisfacción. B: Regodearse del mal ajeno.	E	(['jd.']) *sich reiben* die Hände	(alguien) frotarse las manos
Mano	(['alguien']) *hablar* con las manos	X		X	DRAE: Mover mucho las manos al hablar. B: Hablar gesticulando mucho.	C	(['jd.']) *reden* mit den Händen (und Füßen)	(alguien) hablar con las manos (y pies)
Mano	(['alguien']) *hacer* (todo) lo que está en ·su· mano			X	B: Hacer todo lo posible por conseguir algo.	C	(['jd.']) *tun* (alles), was in ·jds.· ~ Kraft / Macht ~ steht	(alguien) hacer (todo) [lo] que está en su fuerza / poder
Mano	(['alguien']) *irse* con las manos vacías	X		X	DRAE: (irse) Sin haber logrado lo que se pretendía. B: No sacar la ganancia o el provecho deseados o esperados	C	(['jd.']) *gehen* mit leeren Händen	(alguien) ir[se] con manos vacías
Mano	(['alguien']) *lavarse* las manos	X	X	X	DRAE: Desentenderse de un negocio en que hay inconvenientes, o manifestar la repugnancia con que se toma parte en él. P: Desentenderse de la responsabilidad de un asunto. B: Declarar alguien su inocencia.	C	(['jd.']) *(sich) waschen* ·seine· Hände in Unschuld	(alguien) lavar(se) sus manos en inocencia
Mano	(['alguien']) *levantar/alzarle* la mano (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Levantarla amenazándole. P: Pegar o amenazar con pegar a una persona. B: Amenazar con golpear a alguien.	C	(['jd.']) *erheben* die Hand gegen 'jdn.'	(alguien) levantar la mano contra alguien
Mano	(['alguien']) *llevarse* las manos a la cabeza	X	X	X	DRAE: Asombrarse de algo o indignarse a causa de ello. P: Asombrarse o escandalizarse. B: Mostrarse muy espantado o asombrado por algo.	E	(['jd.']) *zusammenschlagen* die Hände über den Kopf	(alguien) golpear[se] las manos sobre la cabeza
Mano	(['alguien']) *mancharse* las manos			X	B: Participar en una acción ilegal, inmoral o indebida.	E	(['jd.']) *sich machen* die ~ Finger / Hände ~ schmutzig	(alguien) hacerse los dedos / las manos sucios [mancharse los dedos]

Anexos – Aproximación experimental

Mano	(['alguien']) *meter* la mano / las manos	X		X	DRAE: Apropiarse ilícitamente de parte de ello. B: Intervenir alguien en un asunto de forma velada.	E	['jd.']*haben* bei 'etw.' ~ die Hand / ·seine· Hände / die Finger ~ im Spiel	(alguien) tener [en relación] a algo la mano / sus manos / los dedos en el juego
Mano	(['alguien']) *meter-le* mano (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Tocar o manosear a alguien con intención erótica. Investigar la conducta de alguien para descubrir posibles irregularidades en su comportamiento. P: Tocar a una persona por deleite sexual. Acometer, empezar a ejecutar una cosa. B: Tocar a alguien con intenciones eróticas.	C	['jd.']*gehen* 'jdm.' an die Wäsche	(alguien) ir a la ropa interior a alguien
Mano	(['alguien']) *necesitar* una mano dura	X		X	DRAE: (Red > "mano dura") Severidad en el mando o en el trato personal. B: Necesitar un trato firme y severo	C	['jd.']*brauchen* eine feste Hand	(alguien) necesitar una mano firme / dura
Mano	(['alguien']) *poner* 'algo' en manos de 'alguien'	X		X	DRAE: (Red > "dejar en manos") Encomendárselo, ponerlo a su cuidado y arbitrio. B: Confiar algo a alguien o dejar que alguien actúe libremente en un asunto concreto.	C	['jd.']*legen* 'etw.' in ·jds· Hände	(alguien) poner algo en manos de alguien
Mano	(['alguien']) *poner* la mano			X	B: Estar dispuesto a recibir propinas o recompensas económicas.	C	['jd.']*machen* eine hohle Hand	(alguien) hacer una mano hueca
Mano	(['alguien']) *poner* la mano en el fuego (por 'alguien/algo')	X	X	X	DRAE: Usado para asegurar la verdad y certeza de algo. P: Asegurar la veracidad de una cosa o la honradez de una persona. B: Confiar plenamente en alguien o en algo.	E	['jd.']*legen* die Hand ins Feuer (für 'jdn./etw.')	(alguien) poner la mano en el fuego por alguien/algo
Mano	(['alguien']) *poner-le* la mano encima (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Maltratarlo de obra o castigarlo. P: Pegar a una persona. B: Agredir a alguien.	C	['jd.']*legen* Hand an 'jdn.'	(alguien) poner mano a alguien
Mano	(['alguien']) *ponerse* en manos de 'alguien'	X		X	DRAE: Someterse a su arbitrio con entera confianza. B: Confiar totalmente en alguien para que se encargue de un asunto de nuestro interés.	C	['jd.']*sich begeben* in ·jds· Hände	(alguien) ponerse en manos de alguien

Anexos – Aproximación experimental

Mano	(['alguien']) *ponerse* manos a la obra	X	X	X	DRAE: Expresión usada para alentarse alguien a sí mismo, o animar a los demás, a emprender o reanudar un trabajo. P: Empezar un trabajo o un asunto. B: Disponerse a acometer un trabajo con decisión.	E	['jd.']* (sich) aufkrepeln/hockkrepeln* die Ärmel	(alguien) remangar(se) las mangas
Mano	(['alguien']) *quedarse* con una mano delante y otra detrás	X		X	DRAE: (Red > "con una mano delante y otra atrás") Maltratarlo de obra o castigarlo. B: Haber perdido todo.	C	['jd.']* stehen* vor ~ dem/einem~ Nichts	(alguien) estar delante de la/una nada
Mano	(['alguien']) *saber* 'algo' de primera mano	X		X	DRAE: (Red > "de primera mano") Adquirido del primer vendedor. Tomado o aprendido directamente del original o los originales. B: Obtener información original y fidedigna.	C	['jd.']* wissen* 'etw.' aus erster Hand	(alguien) saber algo de primera mano
Mano	(['alguien']) *tener* (buena) mano para 'algo'	X		X	DRAE: (Red > "buena mano") Acierto. B: Tener habilidad o acierto para algo.	C	['jd.']* haben* ein Händchen für 'etw.'	(alguien) tener una manita para algo
Mano	(['alguien']) *tener* <a 'alguien'> comiendo de la mano			X	B: Estar tan dominado por alguien que se hace todo lo que esta persona quiere.	C	['jd.']* fressen* 'jdm.' aus der Hand	(alguien) devorar / [comer] de la mano a alguien
Mano	(['alguien']) *tener* <algo/a alguien> al alcance de la mano			X	B: Estar en una proximidad inmediata.	C	['jd./etw.']* sein/scheinen/liegen* zum Greifen nah(e)	(alguien/algo) ser / parecer / estar cercano para agarrar
Mano	(['alguien']) *tener* a mano <a 'alguien'/'algo'>			X	B: Tener algo a su disposición.	E	['jd.']* haben* 'jdn./etw.' zur Hand	(alguien) tener algo / a alguien a la mano
Mano	(['alguien']) *tener* la(s) mano(s) larga(s)	X		X	DRAE: (Red > "manos largas") Las de quien tiene inclinación al hurto o al robo. B: Robar.	C	['jd.']* machen* lange Finger	(alguien) hacer dedos largos
Mano	(['alguien']) *tener* un agujero en la mano			X	B: Ser un derrochador.	E	['das Geld']* rinnen* 'jdm.' durch die Finger	el dinero correr entre los dedos a alguien
Mano	[la mano] *irse-le* (con 'algo')	X	X	X	DRAE: Hacer con ella una acción involuntaria. P:	C	[die Hand] *ausrutschen*	la mano resbalar[se]

	(a 'alguien')				Excederse en una cosa. B: Excederse alguien en lo que hace.		'jdm.' (bei 'etw.')	(en algo) a alguien
Nariz	(['alguien/algo']) *irse* delante de ·sus· (propias) narices			X	B: Salir (un medio de transporte) antes de que el pasajero pueda alcanzarlo.	C	['jd./etw.']*wegfahren* 'jdm.' vor der Nase	(alguien/algo) partir / irse a alguien delante de la nariz
Nariz	(['alguien/algo']) *tocar-le* las narices (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Molestarlo, fastidiarlo. P: Fastidiar a una persona. B: Enfadar a alguien.	C	['jd./etw.']*bringen* ·jds. Blut in Wallung	(alguien/algo) llevar la sangre de alguien en / [a la] ebullición
Nariz	(['alguien']) *dar-le* con la puerta en las narices (a 'alguien')		X	X	P: Rechazar, negar con malos modos a una persona lo que pide. B: Rechazar a alguien o rehusarle algo que pide.	E	['jd.']*zuschlagen* 'jdm.' die Tür vor der Nase	(alguien) cerrar de golpe la puerta delante de la nariz a alguien
Nariz	(['alguien']) *estar* hasta las narices (de 'alguien/algo')	X		X	DRAE: (Red > "hasta las narices") Cansado, harto. B: Provocar algo aversión por durar demasiado o por repetirse constantemente.	C	['jd.']*haben* die Nase voll (von 'jdm./'etw.') ['jd./etw.']*stehen* 'jdm.' bis zum Hals	(alguien) tener la nariz llena (de alguien/algo)
Nariz	(['alguien']) *meter* las narices (en todo)		X	X	P: Entrometerse en un asunto. B: Ser muy curioso.	C	['jd.']*stecken* die Nase in fremde Angelegenheiten ['jd.']*gucken* in alle Töpfe	(alguien) meter la nariz en asuntos ajenos
Nariz	(['alguien']) *quedarse* con un palmo de narices	X		X	DRAE: (Red > "dejar a alguien con un palmo de narices") Chasquearlo, privándolo de lo que esperaba conseguir. B: Ser el perjudicado o el menos beneficiado en un reparto.	C	['jd.']*haben* das Nachsehen	(alguien) tener / acabar sin nada
Nariz	(['alguien']) *quitar-le* 'algo' delante de ·sus· (propias) narices (a 'alguien')			X	B: Apropiarse de algo antes de que otro pueda hacerlo.	C	['jd.']*wegschnappen* 'jdm.' 'etw.' vor der Nase	(alguien) quitar algo delante de la nariz a alguien
Nariz	(['alguien']) *refregar/restregar-le* 'algo'	X	X	X	DRAE: Mostrárselo o hacérselo saber con demasiada insistencia, con ánimo de	E	['jd.']*reiben* 'jdm.' 'etw.' unter die Nase	(alguien) frotar / refregar algo

	por las narices (a 'alguien')				molestarlo, mortificarlo o producirle envidia. P: Mostrar o decir una cosa a una persona con insistencia para molestarla. B: Decirle a alguien con insistencia algo que le desagrada y con ánimo de molestarle.			bajo la nariz a alguien
Nariz	(['alguien']) *tener* cogido por las narices <a 'alguien'>			X	B: Aprovecharse de la buena disposición de alguien para conseguir lo que se quiere	E	['jd.'] *herumtanzen* 'jdm.' auf der Nase	(alguien) bailar sobre la nariz a alguien
Nariz	(['alguien']) no *tener* (las) narices suficientes			X	B: No tener el valor suficiente para hacer algo difícil o incómodo.	C	['jd.'] nicht *bringen* es ~ über sich / übers Herz	(alguien) no llevar [algo] sobre sí / sobre el corazón
Nariz	(['alguien']) no *ver* más allá de ·sus· propias narices	X		X	DRAE: Ser poco avisado, corto de alcances. B: Tener una visión muy limitada de las cosas.	C	['jd.'] nicht *weiter sehen (können)* als bis ~ zur / zu seiner ~ Nasenspitze ['jd.'] *denken* nur von der Wand bis zur Tapete	(alguien) no (poder) ver más allá que hasta la punta de la / su nariz
Nervio	(['alguien/algo']) *poner-le* los nervios de punta (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Ponerlo muy nervioso, irritado o exasperado. P: Poner a una persona muy nerviosa. B: Incordiar o irritar a alguien sobremanera.	C	['jd./etw.'] *rauben/töten* 'jdm.' den (letzten) Nerv	(alguien/algo) robar / matar a alguien el (último) nervio
Nervio	(['alguien']) *controlar* los nervios			X	B: No perder la calma	E	['jd.'] *behalten* die Nerven	(alguien) mantener los nervios
Nervio	(['alguien']) *crispar-le* los nervios (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: (Red > "poner a alguien los nervios de punta") Ponerlo muy nervioso, irritado o exasperado. P: Poner a una persona muy nerviosa. B: Exasperar o irritar a alguien.	E	['jd.'] *gehen* 'jdm.' auf die Nerven	(alguien) ir / llegar a alguien a los nervios
Nervio	(['alguien']) *estar* de los nervios	X		X	DRAE: Padecer algún desequilibrio nervioso. Estar agitado, nervioso. B: Estar muy nervioso.	C	['jds· Nerven'] *gespannt sein* zum Zerreißen	los nervios de alguien estar tensados hasta / para desgarrar[se]
Nervio	(['alguien']) *perder* los nervios	X	X	X	DRAE: Alterarse, perder la serenidad dando muestras evidentes de ello. P: Perder la calma o la serenidad. B:	C	['jd.'] *verlieren* die Nerven	(alguien) perder los nervios

Anexos – Aproximación experimental

				Descontrolarse, perder la compostura.			
Nervio	(['alguien']) *poner* de los nervios <a 'alguien'>	X		X DRAE: (Red > "poner a alguien los nervios de punta") Ponerlo muy nervioso, irritado o exasperado. B: Exasperar o irritar a alguien.	C	(['jd.']) *gehen* 'jdm.' auf die Nerven	(alguien) ir / llegar a alguien a los nervios
Nervio	(['alguien']) *tener* los nervios de acero			X B: Controlar muy bien los nervios.	E	(['jd.']) *haben* Nerven wie Drahtseile	(alguien) tener nervios como cable de acero
Ojo	(['alguien/algo']) *entrar-le* por los ojos (a 'alguien')	X		X DRAE: Gustarle por su aspecto. B: Gustarle algo a alguien mucho por su aspecto.	E	(['jd./etw.']) *stechen* 'jdm.' ins Auge	(alguien/algo) pinchar / [entrar] a alguien en el ojo
Ojo	(['alguien/algo']) *quitar-le* la venda de los ojos (a 'alguien')			X B: Hacerle ver la situación real a alguien.	C	(['jd./etw.']) *nehmen* 'jdm.' die Binde von den Augen	(alguien/algo) tomar / quitar a alguien la venda de los ojos
Ojo	(['alguien']) *abrir* (bien) los ojos	X	X	X DRAE: Conocer las cosas como son, para sacar provecho y evitar las que pueden causar perjuicio o ruina. P: Conocer las cosas como realmente son. Mostrar a una persona o hacerle ver las cosas como son. B: Prestar mucha atención, fijarse bien en lo que ocurre, estar en actitud vigilante.	E	(['jd.']) *aufmachen* die Augen	(alguien) abrir los ojos
Ojo	(['alguien']) *andar* con ~ ojo / cien ojos	X		X DRAE: (Red > "estar con cien ojos") Vivir prevenido o receloso. B: Estar muy atento a algo.	C	(['jd.']) *aufpassen* wie ein Schießhund	(alguien) tener cuidado / prestar atención como un perro de caza
Ojo	(['alguien']) *calcular* 'algo' a ojo	X		X DRAE: (Red > "a ojo") Sin peso, sin medida, a bulto. A juicio, arbitrio o discreción de alguien. B: Hacer una estimación aproximada o un cálculo rápido.	C	(['jd.']) *peilen/schätzen* 'etw.' über den Daumen	(alguien) calcular algo sobre el pulgar
Ojo	(['alguien']) *echar-le* el ojo (a ~ 'alguien'/'algo')	X	X	X DRAE: Mirarlo con atención, mostrando deseo de ello. P: Mirar con atención a una persona o una cosa,	C	(['jd.']) *werfen* ein Auge auf 'jdn./etw.'	(alguien) tirar / echar un ojo sobre alguien / algo

Anexos – Aproximación experimental

				mostrando deseo de tenerla. B: Estar muy interesado o fijarse en alguien o algo, con el propósito de conseguirlo.			
Ojo	(['alguien']) *echar-le* un ojo (a ~ 'alguien'/ 'algo')		X	X	P: Mirar de vez en cuando a una persona o a una cosa para vigilarla. B: Cuidar de alguien o de algo.	C	(alguien) tener un ojo sobre alguien / algo
Ojo	(['alguien']) *estar* ojo avizor	X		X	DRAE: (Red > "ojo avizor") Alerta, con cuidado. B: Vigilar atentamente, estar alerta	C	(alguien) estar [tumbado] al acecho
Ojo	(['alguien']) *ir* por la vida con los ojos abiertos			X	B: Observar todo con detenimiento para aprender de ello.	C	(alguien) ir por el mundo / por la vida con ojos abiertos
Ojo	(['alguien']) *leer/ver* 'algo' en los ojos de 'alguien'			X	B: Adivinar lo que alguien está pensando o lo que piensa hacer.	E	(alguien) leer algo a alguien de los ojos
Ojo	(['alguien']) *poner* unos/los ~ ojos como platos			X	B: Estar asombrado o perplejo.	E	(alguien) hacer / [poner] ojos grandes
Ojo	(['alguien']) *poner-le* ojitos (a 'alguien')	X		X	DRAE: (Red > "hacer alguien ojitos") Lanzar miradas insinuantes, coquetear con la mirada. B: Coquetear con alguien.	C	(alguien) hacer ojos bonitos a alguien
Ojo	(['alguien']) *sacar-le* los ojos (a 'alguien')			X	B: Estar muy enfadado, hasta el punto de hacer algún daño a alguien.	C	(alguien) arrancar los ojos a alguien
Ojo	(['alguien']) *tener* buen ojo para 'algo'			X	B: Ser perspicaz para saber qué es lo que conviene.	C	(alguien) tener un (buen) ojo para algo
Ojo	(['alguien']) *ver/mirar* <a 'alguien'/ 'algo'> con otros ojos	X	X	X	DRAE: Hacer de él diferente concepto, estimación y aprecio del que antes se hacía o del que otros hacen. P: Cambiar de actitud o consideración respecto a una persona o una cosa. B: Cambiar en la actitud o en la consideración hacia alguien o	C	(alguien) ver a alguien / algo con otros ojos

Anexos – Aproximación experimental

				hacia algo.			
Ojo	(['alguien']) no *dar* crédito a ·sus· ojos			X B: Estar muy sorprendido por algo que se acaba de ver.	C	['jd.'] nicht *trauen* ·seinen· Augen	(alguien) no confiar [en] sus ojos
Ojo	(['alguien']) no *quitar-le* (el) ojo (de encima) (a ~ 'alguien'/'algo')	X	X	X DRAE: Mirar a alguien o algo con gran atención e insistencia. P: No dejar de mirar a una persona o una cosa. B: Mirar fijamente algo o a alguien.	E	['jd.'] *lassen/(ab)wenden* kein Auge von 'jdm./etw.'	(alguien) (no) dejar / apartar ojo de alguien / algo
Ojo	(['alguien']) no *tener* ojos nada más que para 'alguien/algo'		X	X P: Estar pendiente de una persona o cosa o absorto en su contemplación. B: Estar absorto en la contemplación de alguien o de algo.	C	['jd.'] *haben* nur Augen für 'jdn./etw.'	(alguien) tener ojos sólo para alguien/algo
Ojo	(['alguien']) no *ver* <a 'alguien'> con buenos ojos			X B: No tener buena disposición hacia alguien, sentir antipatía por alguien.	C	['jd.'] *sein* 'jdm.' nicht grün	(alguien) no ser / [caer] verde a alguien
Ojo	['los ojos'] *cerrarse-le* (a 'alguien')			X B: Estar muy cansando.	E	['jd.'] *machen* kleine Augen	(alguien) hacer / [poner] ojos pequeños
Ojo	[los ojos] *irse-le* (a 'alguien') (detrás de 'algo/alguien')		X	X P: Mirar a una persona o una cosa con deseo. B: Mirar algo o a alguien con codicia o deseo intenso.	E	['jd.'] *behalten* 'jdn./etw.' im Auge	(alguien) mantener algo / a alguien en el ojo
Ojo	['los ojos'] *salirse-le* de las órbitas (a 'alguien')			X B: Buscar algo o a alguien con la vista y con impaciencia.	C	['jd.'] *sich ausgucken* die Augen (nach 'jdm./etw.')	(alguien) mirarse / [hacer que se le salgan mirando] los ojos por alguien / algo
Oreja	(['alguien']) *irse* con las orejas gachas	X		X DRAE: (Red > "con las orejas gachas") Con tristeza y sin haber conseguido lo que se deseaba. B: Irse avergonzado o humillado de un sitio.	E	['jd.'] *abziehen* mit roten Ohren	(alguien) salir[se] con orejas rojas
Oreja	(['alguien']) *planchar* la oreja	X	X	X DRAE: Dormir. P: Dormir. B: Dormir.	C	['jd.'] *sich legen* aufs Ohr	(alguien) tumbarse sobre la oreja
Oreja	(['alguien']) *poner/aguzar* las orejas	X		X DRAE: Prestar mucha atención; poner gran cuidado. Dicho de las caballerías: Levantarlas poniéndolas	C	['jd.'] *machen* spitze Ohren ['jd.'] *stellen* die Ohren auf	(alguien) hacer / [poner] orejas agudas

				tiesas. B: Escuchar algo con atención.		Empfang	
Oreja	(['alguien']) *sonreír* de oreja a oreja			X B: Manifestar alegría con una sonrisa muy amplia.	C	(['jd.']) *grinsen* von einem Ohr (bis) zum anderen	(alguien) sonreír de una oreja (hasta) la otra
Pata	(['alguien']) *estirar* la pata	X	X	X DRAE: Morir. P: Morir. B: Morir	C	(['jd.']) *abgeben* den Löffel	(alguien) dejar / entregar la cuchara
Pata	(['alguien']) *meter* la pata	X	X	X DRAE: Hacer o decir algo inoportuno o equivocado. P: Actuar de manera inoportuna y equivocada. B: Cometer un error. Decir algo inapropiado que puede tener malas consecuencias.	C	(['jd.']) *treten* ins Fettnäpfchen (['jd.']) *sich verbrennen* den Mund	(alguien) pisar en el recipiente de la grasa
Pata	(['alguien']) *poner* 'algo' patas arriba	X		X DRAE: (Red > "patas arriba") Al revés, o vuelto hacia arriba lo de abajo. B: Desordenar algo.	E	(['jd.']) *stellen* 'etw.' auf den Kopf	(alguien) poner algo sobre la cabeza
Pata	(['alguien']) *poner* de patitas en la calle <a 'alguien'>	X	X	X DRAE: Despedirle, echarle fuera de un lugar. P: Echar a una persona de un lugar. B: Echar a alguien del trabajo o de casa.	C	(['jd.']) *setzen* 'jdn.' ~ an die (frische) Luft / zur Tür hinaus / ins Freie	(alguien) sentar a alguien al aire (fresco) / de la puerta para afuera / al aire libre
Pecho	(['alguien']) *darse* golpes de pecho			X B: Reprocharse algo, arrepentirse de algo.	C	(['jd.']) *sich schlagen* an die Brust	(alguien) golpearse en el pecho
Pecho	(['alguien']) *tomarse* 'algo' a pecho	X	X	DRAE: Tener en cuenta un consejo. Ofenderse excesivamente por ello. P: Ofenderse por una cosa. Tomar una cosa con empeño o interés.	C	(['jd.']) *sich nehmen* 'etw.' zu Herzen	(alguien) tomarse algo a corazón
Pecho	(['alguien']) no *tomarse* 'algo' a pecho			X B: No preocuparse demasiado por algo, no dejar que algo le afecte a uno.	C	(['jd.']) *sich nehmen* 'etw.' nicht so zu Herzen	(alguien) no tomarse algo tan a corazón
Pelo	(['algo']) (no) *venir-le* al pelo (a 'alguien')	X		X DRAE: (Red > "al pelo") A punto, con toda exactitud, a medida del deseo. B: (no) Convenirle o resultarle oportuno algo a alguien.	C	(['etw.']) (nicht) *passen* 'jdm.' in den Kram	(algo) (no) entrar / caber en los trastos a alguien
Pelo	(['algo']) *ser* (como) para			X B: Ser algo increíble y desesperante.	E	(['etw.']) *sein* zum	(algo) ser [como] para

	tirarse de los pelos					Mäusemelken	ordeñar ratones
Pelo	(['alguien']) (no) *tocar-le* (ni) un pelo (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: (Red > (no) "tocar a alguien en un hilo de la ropa") No decir ni ejecutar algo que de algún modo pueda ser en su ofensa o perjuicio. P: (no) Hacer el más mínimo daño a una persona. B: (no) Causar el más mínimo daño a alguien.	C ['jd.']*krümmen* 'jdm. '(k)ein Haar	(alguien) doblar / mover ningún pelo a alguien
Pelo	(['alguien']) *coger/pillar/alcanzar* <'algo'/a 'alguien'> por los pelos	X		X	DRAE: (Red > "por los pelos") En el último instante. B: Alcanzar a alguien o algo en el momento justo en el que se dispone a marcharse.	C ['jd.']*erwischen* 'jdn./etw.' ~ am/beim ~ Rockzipfel	(alguien) pillar a alguien / algo por la punta de la falda
Pelo	(['alguien']) *librarse* por los pelos de 'algo'			X	B: Librarse de un peligro en el último instante.	E ['jd.']*davonkommen* mit einem blauen Auge	(alguien) salir/volver [sólo] con un ojo azul
Pelo	(['alguien']) *poner-le* los pelos de punta (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: (Red > "ponérsele a alguien los pelos de punta") Erizársele el cabello por frío o por alguna otra circunstancia. P: Causar mucho miedo a una persona. B: Sentir gran pavor.	C [die Haare] *stehen* 'jdm.' zu Berge	los pelos levantar[se] a alguien a punta
Pelo	(['alguien']) *tomar-le* el pelo (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Burlarse de él con elogios, promesas o halagos fingidos. P: Burlarse de una persona. B: Engañar a alguien.	C ['jd.']*nehmen* 'jdn.' auf den Arm	(alguien) tomar a alguien en / [por] el brazo
Pelo	(['alguien']) no *fiarse* un pelo de 'alguien/algo'			X	B: Ser muy desconfiado hacia alguien o algo.	C ['jd.']*nicht *trauen* 'jdm./einer Sache' über den Weg	(alguien) no confiar sobre el camino a alguien / algo
Pelo	(['alguien']) no *gustar-le* ni un pelo (a 'alguien')			X	B: Tener mal concepto de alguien.	C ['jd.']*geben* nichts auf 'jdn.'	(alguien) [no] dar nada a / [por] alguien
Pelo	(['alguien']) no *tener* un pelo de tonto	X		X	DRAE: Ser listo y avisado. B: Ser más listo de lo que la gente cree.	C ['jd.']*nicht *gefallen sein* auf den Kopf	(alguien) no haberse caído sobre la cabeza
Pie	(['algo']) *tenerse* en /de ~ pie			X	B: Tener algo una base segura.	C ['etw.']*stehen* auf festen Füßen	(algo) estar sobre pies sólidos
Pie	(['algo']) no *tener* ni pies ni cabeza	X	X	X	DRAE: No tener orden ni concierto. B: Ser una cosa absurda.	E ['etw.']*haben* weder Hand noch Fuß	(algo) tener ni mano ni pie

Pie	(['algo']) no *tenerse* en / de ~ pie		X	X	P: No tener consistencia un argumento o un razonamiento. B: No ser algo seguro, no estar bien justificado.	E	['etw.']*stehen* auf schwachen Beinen	(algo) estar sobre piernas débiles
Pie	(['alguien/algo']) *dar* pie a 'algo'	X		X	DRAE: Ofrecer ocasión o motivo para algo. B: Favorecer el libre desarrollo de algo.	C	['jd./etw.']*öffnen* 'einer Sache' Tür und Tor	(alguien/algo) abrir a algo puerta y portal
Pie	(['alguien']) *caer* de pie	X	X	X	DRAE: Tener suerte. P: Tener éxito o suerte. B: Tener suerte.	C	['jd.']*fallen* immer (wieder) auf die Füße	(alguien) caer siempre sobre los pies
Pie	(['alguien']) *cumplir* 'algo' al pie de la letra	X		X	DRAE: (Red > "al pie de la letra") Enteramente y sin variación, sin añadir ni quitar nada. B: Cumplir algo hasta el último detalle.	C	['jd.']*erfüllen* 'etw.' bis auf den letzten Buchstaben	(alguien) cumplir algo hasta la última letra
Pie	(['alguien']) *estar (rendido)* a los pies de 'alguien'	X		X	DRAE: (Red > "besar los pies a alguien") Usado de palabra o por escrito, hablando con personas reales, por respeto y sumisión, y con damas, por cortesanía y rendimiento. B: Venerar, reverenciar a alguien.	C	['jd.']*liegen* 'jdm.' zu Füßen	(alguien) estar [tumbado] a los pies [en relación] a alguien
Pie	(['alguien']) *estar* al pie del cañón	X		X	DRAE: No desatender ni por un momento un deber, una ocupación, etc. B: Persistir con tenacidad en un empeño.	E	['jd.']*stehen* Gewehr bei Fuß	(alguien) estar [con el] fusil al pie
Pie	(['alguien']) *estar* con un pie en el aire	X		X	DRAE: Estar en situación o posición inestables. B: Estar en una situación peligrosa.	E	[der Boden] *brennen* 'jdm.' unter den Füßen	el suelo quemar a alguien bajo los pies
Pie	(['alguien']) *estar* con un pie en la cárcel			X	B: Correr el peligro de tener problemas con la ley.	C	['jd.']*stehen* mit einem ~ Bein / Fuß ~ im Gefängnis	(alguien) estar con una pierna / un pie en la cárcel
Pie	(['alguien']) *estar* con un pie en la tumba	X		X	DRAE: (Red > con un pie en el hoyo) Cercano a la muerte. B: Estar muy próximo a la muerte.	C	['jd.']*stehen* mit einem Bein im Grab(e)	(alguien) estar con una pierna en la tumba
Pie	(['alguien']) *estar* en pie			X	B: Estar en movimiento.	C	['jd.']*sein* auf den Beinen	(alguien) estar sobre las piernas
Pie	(['alguien']) *levantarse* con el pie izquierdo	X		X	DRAE: (Red > "con el pie izquierdo") Con mal agüero, con mala fortuna. B: Salirle a alguien mal todo lo que hace.	C	['jd.']*aufstehen* mit dem falschen Fuß ['jd.']*nicht stehen* mit	(alguien) levantar[se] con el pie erróneo

Anexos – Aproximación experimental

							dem rechten Fuß	
Pie	(['alguien']) *parar-le* los pies (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Detener o interrumpir su acción. P: Contener a una persona que hace o dice cosas inconvenientes. B: Evitar que alguien haga algo inconveniente.	C	['jd.']*fallen* 'jdm.' in den Arm	(alguien) caer a alguien en / [sobre] el brazo
Pie	(['alguien']) *poner* 'algo' a los pies de 'alguien'			X	B: Ofrecer algo a alguien en señal de veneración.	E	['jd.']*legen* 'jdm.' 'etw.' zu Füßen	(alguien) poner algo a alguien a los pies
Pie	(['alguien']) *poner* 'algo' en pie			X	B: Lograr organizar algo.	E	['jd.']*stellen* 'etw.' auf die Beine	(alguien) poner algo sobre las piernas
Pie	(['alguien']) *poner* el / un / los ~ pie(s) en 'algún sitio'		X	X	P: Presentarse en un lugar. B: Ir a algún sitio.	C	['jd.']*setzen* seinen Fuß irgendwohin	(alguien) poner su pie en [dirección a] algún lugar
Pie	(['alguien']) *tener* los pies en ~ el suelo / la tierra			X	B: Ver las cosas de una manera realista.	T	['jd.']*stehen* mit beiden Beinen (fest) auf ~ dem Boden / der Erde	(alguien) estar con ambas piernas (sólidamente) sobre el suelo / la tierra
Pie	(['alguien']) *tomarse* 'algo' al pie de la letra	X		X	DRAE: (Red > "al pie de la letra") Enteramente y sin variación, sin añadir ni quitar nada. B: Interpretar algo en el sentido literal.	E	['jd.']*kleben* am Buchstaben	(alguien) pegar[se] a las letras
Pie	(['alguien']) no *poder (sos)tenerse* en pie			X	B: Estar muy cansado o borracho.	C	['jd.']*sich halten können* auf die Beinen kaum (noch)	(alguien) apenas poder (ya) tenerse sobre las piernas
Pie	[los pies] *irse- le* (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Sentirse fuertemente atraído por algo. P: Sentir deseos de bailar o de acomodarse al ritmo con los pies. B: Tener ganas de bailar por efecto de la música.	C	['etw.']*gehen* in die Beine	(algo) ir[se] a las piernas
Piel	(['alguien']) (no) *dejarse* la piel por 'alguien/algo'	X	X	X	DRAE: (no) Esforzarse al máximo en algo. P: (no) Esforzarse mucho en una cosa. B: (no) Esforzarse especialmente en hacer algo.	E	['jd.']*sich ausreißen* (k)ein Bein für 'jdn./etw.'	(alguien) (no) arrancarse una pierna por alguien / algo

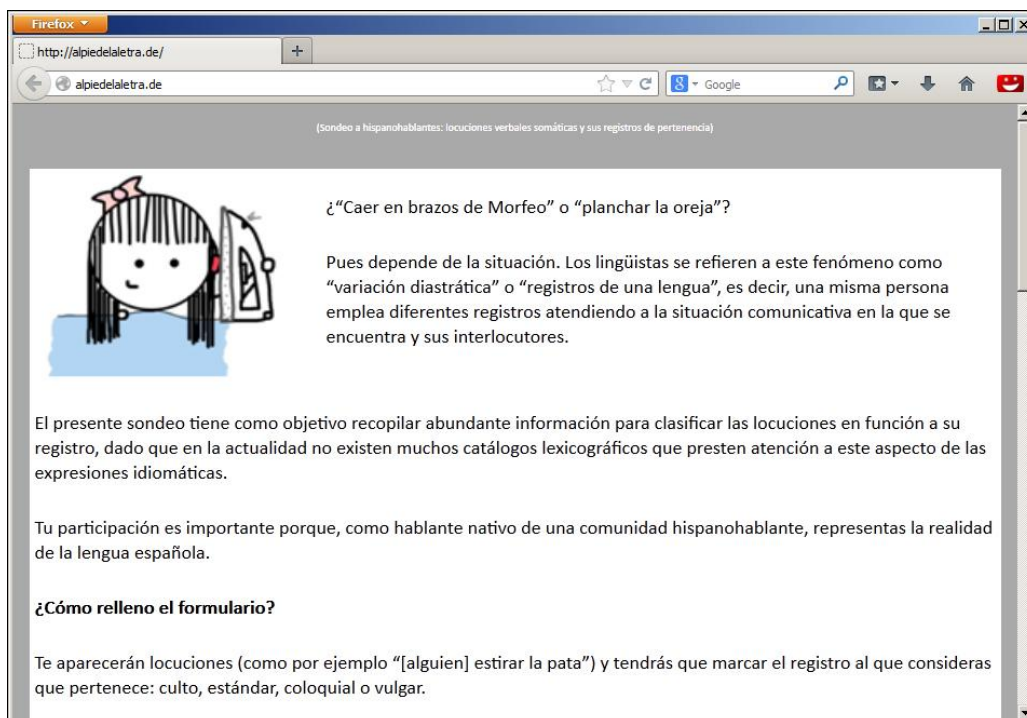
Anexos – Aproximación experimental

Piel	(['alguien']) *ponerse-le* la piel de gallina (a 'alguien')	X		X	DRAE: (Red > "piel de gallina") Aspecto que toma la epidermis del cuerpo humano, semejante a la piel de las gallinas y debido al frío, horror o miedo. B: Ponersele la piel granulosa, semejante a la de una ave por efecto del miedo, del frío, etc.	E	['jd.']*bekommen* eine Gänsehaut	(alguien) coger / obtener una piel de gansos
Pierna	(['alguien']) *dormir* a pierna suelta	X			DRAE: (Red > "a pierna suelta") Sin preocupación, tranquilamente.	E	['jd.']*schlafen* wie ein Murmeltier	(alguien) dormir como una marmota
Pierna	(['alguien']) *estirar* las piernas	X	X	X	DRAE: Ir a pie, pasear. P: Pasear. B: Moverse, hacer ejercicio para desentumecerse.	C	['jd.']*sich vertreten* die ~ Beine / Füße	(alguien) estirar[se] las piernas / las piernas
Pierna	(['alguien']) *irse/salir/quedarse* con el rabo entre las piernas	X		X	DRAE: (Red > "ir alguien rabo entre piernas") Quedar vencido y abochornado, o corrido. B: Parecer humillado o avergonzado.	C	['jd.']*aussehen/dastehen* wie ein begossener Pudel	(alguien) parecer/estar como un caniche [al que han] regado
Pierna	[las piernas] *flaquear-le* (a 'alguien')			X	B: No poder tenerse en pie.	C	['jd.']*sich halten können* auf die Beinen kaum (noch)	(alguien) apenas poder (ya) tenerse sobre las piernas
Pulmon	(['alguien']) *cantar* a pleno pulmón	X		X	DRAE: (Red > "a pleno pulmón") Con toda la fuerza y potencia posibles. B: Cantar en voz alta.	C	['jd.']*singen* aus voller Lunge	(alguien) cantar de lleno / pleno pulmón
Pulmon	(['alguien']) *gritar* a pleno pulmón	X		X	DRAE: (Red > "a pleno pulmón") Con toda la fuerza y potencia posibles. B: Gritar muy fuerte.	E	['jd.']*schreien* aus voller Lunge	(alguien) gritar de lleno / pleno pulmón
Riñón	(['algo']) *costar-le* un riñón (a 'alguien')	X		X	DRAE: (Red > "costar algo ~ los ojos de la cara / un ojo de la cara") Ser excesivo su precio, o mucho el gasto que se ha tenido en ello. B: Costarle algo a alguien mucho dinero.	C	['etw.']*kosten* 'jdm.' ein Heidengeld	(algo) costar una fortuna
Sangre	(['alguien/algo']) *chupar-le* la sangre (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Ir quitando o mermando la hacienda ajena en provecho propio. P: Arruinar a una persona. B: Agotar el dinero o los bienes de alguien.	E	['jd./etw.']*fressen* 'jdm.' die Haare vom Kopf	(alguien/algo) devorar / [comer] a alguien los pelos de la cabeza
Sangre	(['alguien/algo']) *hervir-le* la	X	X	X	DRAE: (Red > "bullirle la sangre") Acalorarse,	E	[das Blut] *kochen* 'jdm.'	la sangre cocer a

	sangre (a 'alguien')				apasionarse. P: Alterarse, acalorarse. B: Estar alguien muy irritado.		in den Adern	alguien en las venas
Sangre	(['alguien/algo']) *quemar-le* la sangre (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: (Red > "pudrirle a alguien la sangre") Causarle disgusto o enfado hasta impacientarlo o exasperarlo. P: Enfadar mucho a una persona. B: Causar disgusto o enfado.	C	['jd./etw.']*schaffen/machen* böses Blut	(alguien/algo) lograr / hacer mala sangre
Sangre	(['alguien']) *llevar* 'algo' en la sangre	X	X	X	DRAE: Ser innato o hereditario. P: Ser innato o hereditario en una persona. B: Poseer un don o cualidad de nacimiento.	E	['etw.']*liegen* 'jdm.' im Blut ['jd.']*mitbringen* 'etw.' auf die Welt	(algo) estar / [encontrarse] en la sangre [en relación] a alguien
Sangre	(['alguien']) *llevar* la música en la sangre			X	B: Tener un sentido innato para la música.	C	['jd.']*haben* Musik im Blut	(alguien) tener música en la sangre
Sangre	(['alguien']) *mantener* (la) sangre fría	X		X	DRAE: (Red > "sangre fría") Serenidad, tranquilidad del ánimo, que no se conmueve o afecta fácilmente. B: Mantener la serenidad y la calma.	C	['jd.']*bewahren* ruhig(es) / kaltes ~ Blut	(alguien) mantener sangre tranquila / fría
Sangre	['la sangre'] *helarse-le* (en las venas) (a 'alguien')		X	X	P: Sentirse asustado, sobrecogido. B: Quedarse paralizado por el miedo.	E	[das Blut] *erstarren/frieren* 'jdm.' in den Adern	la sangre helar[se] a alguien en las venas
Talón	(['alguien/algo']) *pisar-le* los talones (a 'alguien')	X	X	X	DRAE: Seguirle de cerca. P: Seguir muy de cerca a una persona. B: Perseguir a alguien, apremiar algo a alguien.	E	['jd./etw.']*folgen* 'jdn.' auf den Fersen ['jd./etw.']*sitzen* 'jdm.' im Nacken	(alguien/algo) seguir a alguien sobre los talones

Anexo XI: Sondeo virtual de LVS del español

El sondeo virtual de LVS del español se realizó entre los meses de junio y septiembre de 2013 a través de la página <<http://alpiedeleta.de>> y registró 86 participaciones de hablantes nativos del español peninsular. El sondeo perseguía dos objetivos: por una parte, determinar la frecuencia de uso actual de las locuciones que conforman el corpus fraseológico, y por otra, delimitar el registro al que éstas pertenecen según la conciencia lingüística del hablante nativo.



(Sondeo a hispanohablantes: locuciones verbales somáticas y sus registros de pertenencia)

(['alguien']) *lavarse* las manos

Pertenece al registro

☐ Culto

☐ Estándar/Neutral

☐ Coloquial/Informal

☐ Vulgar

☐ No puedo decidirme

☐ Nunca he escuchado esta expresión

Me gustaría comentar o añadir...

Imagen superior: pantalla principal del sondeo, donde el participante recibe las instrucciones a seguir y debe indicar su procedencia geográfica y edad antes de comenzar.

Imagen inferior: Ejemplo de formulario de una locución. El participante ha de decidir a qué registro pertenece la LVS, a elegir entre culto, estándar, coloquial o vulgar. También tiene la posibilidad de indicar que no puede decantarse por un registro o que desconoce la locución, así como añadir comentarios u observaciones sobre ésta.

Anexo XII: Resultados del diagnóstico de procesamiento cognitivo de LVS

Abreviaturas	Marcadores ortotipográficos
Som: Somatismo	[sujeto]
LVS Esp: Locución verbal somática en español ²	*verbo*
Explicación: Explicación ofrecida por el participante durante el diagnóstico de procesamiento	<objeto directo>
Trad Exp: Traducción ³ al español de la explicación	'precisa adaptación'
Acc: Accesibilidad al esquema cognitivo subyacente (valor 0-3)	(suprimible)
Observ: Observaciones	·posesivo·
LVS Alm: Locución verbal somática equivalente en alemán	+complemento verbal+
	/ posibilidad de permutación
	~ cadena permutable ~

Som	LVS Esp	Exp	Trad Exp	Acc	Observ ⁴	LVS E Alm
Barriga	(['alguien']) *rascarse* la ~ barriga / tripa	sich wohlfühlen	sentirse bien	0		['jd.']*liegen* auf der faulen Haut
Boca	(['alguien']) *tener* 'algo' ~ siempre / todo el día ~ en la boca	nur von etwas reden	hablar sólo de una cosa	3		['jd.']*führen* 'etw.' ständig im Munde
Boca	[la boca] *hacerse- le* agua (a 'alguien')	Appetit bekommen	abrírsele el apetito a alguien	3		[das Wasser] *zusammenlaufe n* 'jdm.' im Mund
Boca	(['alguien']) *quitar-le* la palabra de la boca (a 'alguien')	die Antwort vorgeben, unterbrechen	adelantarse con la respuesta, interrumpir	3		['jd.']*nehmen* 'jdm.' die Worte aus dem Mund
B1oca	(['alguien']) *tapar-le* la boca	jemandem das Wort verbieten	prohibirle la palabra a alguien	3		['jd.']*stopfen* 'jdm.' den Mund

² Recuérdese que a los participantes se les presentaron las locuciones españolas traducidas literalmente al alemán.

³ Se ha optado por una traducción domesticante (Venuti, 2008 [1995]) o equivalencia funcional (De Waard y Nida, 1986).

⁴ Observaciones que han tenido lugar durante el diagnóstico de procesamiento. DC: dificultad de comprensión debido a; INT: interpretación; CC: con contexto.

	(a 'alguien')					['jd.'] 1*verbieten* 'jdm.' den Mund
Boca	(['algo']) *estar* en boca de todos	es wird von vielen Leuten über etwas gesprochen	mucha gente habla sobre algo	3		['etw.']*sein* in aller Munde
Boca	[la boca] *doler- le* (a 'alguien') de tanto +verbo de expresión oral+	jemandem schwierig sein, über etwas zu reden	a alguien le resulta difícil hablar de algo	0	DC construcción verbal	['jd.']*sich reden* den Mund fusselig
Boca	(['alguien']) *poner-le* 'algo' en la boca (a 'alguien')	jemandem etwas unterstellen	atribuir incorrectamente algo a alguien	3		['jd.']*legen* 'jdm.' 'etw.' in den Mund
Boca	(['algo']) *ir/andar* de boca en boca	etwas verbreitet sich schnell	algo se difunde rápidamente	3		['etw.']*gehen* von Mund zu Mund
Boca	(['alguien']) *abrir* la boca	reden, etwas sagen	hablar, decir algo	3		['jd.']* *aufmachen* den Mund
Boca	(['alguien']) *meterse* en la boca del lobo	sich in eine Gefahr begeben, etwas mutiges oder gewagtes tun	ponerse en un peligro, hacer algo atrevido o arriesgado	3		['jd.']*gehen* in die Höhle des Löwen ['jd.']* *rennen* ins offene Messer
Boca	(['alguien']) *quedarse* con la boca abierta	über etwas staunen, erstaunt sein	sorprenderse por algo, estar atónito	3		['jd.']*aufreißen / aufsperrn* Mund und Nase ['jd.']*kriegen* den Mund nicht mehr zu
Boca	(['alguien']) *tener* la boca como un buzón de correos	zu viel essen	comer mucho	0		['jd.']*können* einen Spargel quer essen
Boca	(['alguien']) no *abrir* la boca	nichts sagen	no decir nada	3		['jd.']*sich hüllen* in (Still-)Schweigen
Boca	(['alguien']) *ser* un bocazas	respektlos reden / ein großes Mundwerk haben	Hablar irrespe- tuosamente / hablar más de la cuenta	2	INT varios Sfras	['jd.']*haben* einen großen Mund
Boca	(['algo']) *marchar* a pedir de boca	etwas sagen, was der andere hören will / einschüchtern	decir lo que otros quieren escuchar / intimidar	0	DC construcción preposicional	['etw.']* *laufen/gehen/kl appen* wie am Schnürchen

Boca	(['alguien']) no *tener* nada/qué ~ llevarse a la boca	nichts zu sagen haben	no tener nada que decir	0	INT falso amigo	['jd.']*haben* nichts zu beißen
Brazo	(['alguien']) *estar* ~ de / con los ~ brazos cruzados	---	---	0		['jd.']*legen* die Hände in den Schoß
Brazo	(['alguien']) *sacar* <a 'alguien'> de los brazos de Morfeo	Aufwecken	despertar a alguien	1-3	DC desconocimie nto de la figura "Morfeo"	['jd.']*reißen* 'jdn.' aus Morpheus' Armen
Brazo	(['alguien']) *recibir* con los brazos abiertos <'algo'/a 'alguien'>	jemanden herzlich willkommen	recibir afectuosamente a alguien	3		['jd.']*empfangen* 'jdn./etw.' mit offenen Armen
Brazo	(['alguien']) (no) *dar* ·su· brazo a torcer	sich für jemanden nicht verstellen oder verbiegen	no fingir o disimular ante alguien	0		['jd.']*verhungern lassen* 'jdn.' am langen Arm
Brazo	(['alguien']) *echarse* en los brazos de 'alguien/algo'	sich jemandem ausliefern, jemandem vertrauen	entregarse a alguien, confiar en alguien	3		['jd.']*sich werfen* 'jdm./einer Sache' in die Arme
Brazo	(['alguien']) *estar/caer* en los brazos de Morfeo	im Rausch, schlafen	dormir	1-3	DC desconocimie nto de la figura "Morfeo"	['jd.']*liegen* in Morpheus' Armen
Brazo	(['alguien']) *cruzarse* de brazos	---	---	0		['jd.']*legen* die Hände in den Schoß
Cabeza	(['alguien']) *meter-le* 'algo' en la cabeza (a 'alguien')	jemandem etwas (eine Idee) aufdrängen, aufzwingen	imponerle algo (una idea) a alguien	3		['jd.']*setzen* 'jdm.' einen Floh ins Ohr
Cabeza	(['alguien']) *tener* la cabeza como un bombo	---	---	0		[der Kopf] *schwirren* 'jdm.'
Cabeza	(['alguien']) *pisar* cabezas	für jemanden entscheiden	decidir por alguien	0		['jd.']*gehen* über Leichen
Cabeza	(['alguien']) *levantar* cabeza	stolz sein, positiv denken	estar orgulloso, pensar de forma positiva	1	CC 3	['jd.']*kommen* auf die ~ Beine / Füße ~ wieder
Cabeza	(['alguien']) (no) *comerse* la cabeza con 'algo'	den Kopf voll haben und nicht abschalten	tener la cabeza llena y no poder desconectar por	2		['jd.']*sich machen* (keine) Kopfschmerzen

		können	ello			über 'etw.'
Cabeza	(['alguien']) *andar* de cabeza	---	---	0	DC construcción preposicional	['jd.']*wissen* nicht mehr, wo 'jdm.' der Kopf steht
Cabeza	(['alguien']) *tener* 'algo' en la cabeza	schlau sein	ser inteligente	0	INT falso amigo	['jd.']*behalten* 'etw.' im (Hinter)Kopf
Cabeza	(['alguien/algo']) no *irse-le* de la cabeza (a 'alguien')	nicht vergessen können	no poder olvidar algo	3		['jd./etw.']*nicht *gehen* 'jdm.' aus dem Kopf
Cabeza	(['algo']) *venirse- le* a la cabeza (a 'alguien')	einen Gedanken haben	pensar en algo (tener una idea o un pensamiento)	2		['etw.']* *schießen* 'jdm.' (plötzlich) durch den Kopf
Cabeza	(['algo']) *meterse-le* en la cabeza (a 'alguien')	nicht aus den Gedanken gehen können / sich etwas vornehmen	no poder dejar de pensar en algo / proponerse hacer algo	2		['jd.']*sich setzen* 'etw.' in den Kopf
Cabeza	(['alguien/algo']) *causar-le* dolor de cabeza (a 'alguien')	bedrückt sein, indem man sich viele Gedanken macht, um ein Problem oder eine Situation zu lösen	estar preocupado de pensar algo largo y tendido para solucionar un problema o una situación	3		['jd./etw.']* *machen/bereite n* 'jdm.' Kopfschmerzen
Cabeza	(['alguien']) *perder* la cabeza	unüberlegt handeln, unruhig werden	actuar sin pensar, estar inquieto	3		['jd.']*verlieren* den Kopf
Cabeza	(['alguien']) *romperse* la cabeza	über etwas ganz lange denken	pensar largo y tendido sobre algo	3		['jd.']*sich zerbrechen* den Kopf
Cabeza	(['alguien']) *poner-le* la cabeza como un bombo (a 'alguien')	---	---	0		['jd.']*labern* 'jdm.' die Ohren voll
Cabeza	(['algo']) no *entrar-le* en la cabeza (a 'alguien')	nicht verstehen	no comprender	3		['etw.']*nicht * gehen (wollen)* 'jdm.' in den Kopf
Cabeza	(['algo']) *subirse- le* a la cabeza (a 'alguien')	übermutig, großkotzig werden	volverse fanfarrón y arrogante	3		['etw.']* *steigen* 'jdm.' ~ zu Kopf / in den Kopf

Cabeza	(['alguien']) *tener* la cabeza a las ~ once / tres de la tarde	nur in den Zeitraum denken, sich nichts merken können	pensar sólo en un espacio de tiempo, no poder acordarse de nada	1		[es] *spucken* bei 'jdm.' im Kopf ['jd.']*denken* von zwölf bis Mittag
Cabeza	(['alguien/algo']) *pedir* la cabeza de 'alguien'	den Chef suchen / töten wollen	buscar al jefe / querer matar a alguien	0-2	CC 3	['jd./etw.']* *fordern* ·jds. Kopf
Cabeza	(['alguien']) no *quitarse* <'algo' / a 'alguien'> de la cabeza	den Kopf nicht frei kriegen mit etwas	no dejar de pensar en algo	3		['jd./etw.']* nicht *gehen* 'jdm.' aus dem Kopf
Cabeza	(['alguien']) *quitarse* 'algo' de la cabeza	vergessen müssen oder können	tener que olvidar algo	3		['jd.']*sich schlagen* 'etw.' aus dem Kopf
Cabeza	(['alguien']) *estar* mal de la cabeza	nicht so schlaue sein, dumm	no ser demasiado astuto, tonto	1	INT sentido	['jd.']*haben* einen Dachschaden
Cabeza	(['alguien']) *perder* la cabeza por 'alguien'	die Sinne an jemanden verlieren, verliebt sein	perder el sentido por alguien, estar enamorado	3		['jd.']*verlieren* ·sein· Herz an 'jdn.'
Cabeza	(['alguien']) *esconder* la cabeza bajo el ala	auf stur schalten / ein Problem ignorieren	volverse testarudo / ignorar un problema	1		['jd.']*stecken* den Kopf in den Sand
Cabeza	(['alguien']) *calentarse* la cabeza	---	---	0		['jd.']*wälzen* Probleme
Cabeza	(['alguien']) no *estar* bien de la cabeza	Kopfschmerzen haben / dumm sein	tener dolor de cabeza / ser tonto	0		['jd.']*nicht (mehr) *ticken* richtig
Cabeza	[la cabeza] *estallar-le* (a 'alguien')	starke Kopfschmerzen haben	tener un fuerte dolor de cabeza	3		[der Schädel] *brummen* 'jdm.'
Cabeza	(['alguien']) *mantener* la cabeza fría	ruhig bleiben	mantener la calma	3		['jd.']* *bewahren* einen ~ kühlen / klaren ~ Kopf
Cabeza	(['alguien/algo']) *ir/estar* en cabeza	---	---	0		['jd./etw.']* *haben* die Nase vorn
Cabeza	[la cabeza] *irse- le* (a 'alguien')	nicht wissen, was man macht; die Vernunft verlieren	no saber lo que se hace, perder la razón	3		['jd.']*sein* von allen guten Geistern verlassen

Cabeza	(['alguien']) *llenar-le* la cabeza de ~ pájaros / aire / viento ~ a 'alguien'	bei jemandem dumme oder unrealistische Ideen setzen	meterle a alguien ideas estupidas o no realistas	3		['jd.']*setzen* 'jdm.' Flausen in den Kopf ['jd.']* vormachen* 'jdm.' blauen Dunst
Cabeza	(['alguien']) *tener* pájaros en la cabeza	verrückt sein, nicht vernünftig denken	estar loco, no pensar racionalmente	3		['jd.']*haben* Flausen im Kopf
Cabeza	(['alguien/algo']) *quitar-le* los pájaros de la cabeza (a 'alguien')	jemandes verrückten Ideen wegnehmen	quitar a alguien sus ideas locas	3		['jd./etw.']* austreiben/vertr eiben* 'jdm.' die ~ Grillen / Mucken
Cabeza	[la cabeza] *echar- le* humo (a 'alguien')	jemand ist erschöpft, jemandem qualmt der Kopf aufgrund geistiger Anstrengung	estar fatigado debido a un esfuerzo intelectual	3		[der Kopf] *rauchen* 'jdm.'
Cabeza	(['alguien']) *dar* vueltas a la cabeza	---	---	0		['jd.']*sich gehen lassen* 'etw.' durch den Kopf
Cara	(['alguien']) (no) *poder mirar* a ~ la cara / los ojos <a 'alguien'>	sicht (nicht) trauen, den Blickkontakt zu halten	no atreverse a mantener el contacto visual con alguien	3		['jd.'](nicht) *sehen können* 'jdm.' ins Gesicht / in die Augen
Cara	(['alguien']) *salvar* la cara	das Gesichtsausdruck nicht verändern, simulieren	no cambiar la expresión facial, simular	3		['jd.']*wahren* das Gesicht
Cara	(['alguien']) *reírse* en la cara de 'alguien'	jemandem auslachen	reírse de alguien	3		['jd.']*lachen* 'jdm.' ins Gesicht
Cara	(['alguien']) *decir- le* 'algo' a la cara (a 'alguien')	jemandem direkt die Wahrheit sagen	decirle a alguien la verdad de manera directa	3		['jd.']*sagen* 'jdm.' 'etw.' ins Gesicht
Cara	(['alguien']) *llevar* 'algo' escrito en la cara	an einem Gesichtsausdruck das Wohlbefinden oder die Absicht erkennen	reconocer el estado de ánimo o la intención de alguien según su expresión facial	3		['etw.']*stehen* 'jdm.' ~ im Gesicht / auf der Stirn ~ geschrieben
Cara	(['alguien']) *tener/poner* cara de interrogación	fragend aussehen, fragend schauen	mirar o parecer confundido	3		['jd.']* aussehen/daste hen* wie ein

						(lebendiges) Fragezeichen
Cara	(['algo']) *verse- le* escrito en la cara (a 'alguien')	*locución equivalente	-	3		['etw.']*stehen* 'jdm.' ~ im Gesicht / auf der Stirn ~ geschrieben
Cara	(['alguien']) *dar* la cara (por 'alguien/algo')	jemandem Vertrauen	confiar en alguien	0		['jd.']* *hinhalten* den Kopf (für 'jdn./etw.')
Cara	(['alguien']) *ver* la muerte cara a cara	*locución equivalente	-	3		['jd.']* *schauen/sehen/ blicken* dem Tod ins Auge
Cara	(['alguien']) *tener/poner* cara de pocos amigos	traurig oder bedrückt gucken	parecer triste o preocupado	1	INT sentido	['jd.']* *machen* ein Gesicht wie ~ drei / sieben / zehn / vierzehn ~ Tage Regenwetter
Cara	(['alguien']) *tener* la cara de +hacer 'algo'+	am Gesichtsausdruck das Verlangen oder die Absicht von jemandem erkennen	reconocer los deseos o las intenciones de alguien según su expresión facial	0	INT falso amigo: tener cara de hacer algo	['jd.']* *haben* die Stirn, +etwas zu tun+
Cara	(['alguien']) *poner* al mal tiempo buena cara	das Beste aus einer Sache oder Situation machen	ver el lado positivo de algo o de una situación	3		['jd.']* *machen* gute Miene zum bösen Spiel
Cara	(['alguien']) *poner* (la) cara larga	traurig, nachdenklich oder lustlos wirken	parcer triste, pensativo o desanimado	3		['jd.']* *machen* ein langes Gesicht
Cara	(['alguien']) *poner-le* mala cara (a ~ 'alguien/algo')	---	---	0		['jd.']* *rümpfen* die Nase über 'jdn./etw.'
Cara	(['alguien']) *mirar* 'algo' cara a cara	sich gegenüber stellen, das Echte einer Situation sehen oder anschauen	enfrentarse a algo, ver o mirar la realidad de una situación	3		['jd.']* *blicken* den Tatsachen / einer Sache ~ ins Auge
Cara	(['alguien']) *plantar-le* cara (a 'alguien/algo')	---	---	0		['jd.']* *bieten* 'jdm./einer Sache* die Stirn

Carne	(['alguien']) *ser* uña y carne	---	---	0		['jd.']*zusammen- hängen / zusammen- kleben* wie die Kletten
Carne	(['alguien']) *sufrir* 'algo' en ·sus· propias carnes	selbst erfahren, etwas spüren	experimentar por uno mismo, sentir algo	2	Con lexema "Leib" 2	['jd.']*erfahren* 'etw.' am eigenen Leib(e)
Ceja	(['alguien']) *estar* hasta las cejas	in Schwierig- keiten stecken, sehr verstrickt in eine Sache oder Angelegenheit sein	encontrarse en dificultades, estar enredado en un asunto	2		['jd.']*haben* alle / beide ~ Hände voll zu tun ['jd.']*stecken* bis über beide Ohren in 'etw.'
Codo	(['alguien']) *empinar* el codo	sich melden	pedir la palabra	0		['jd.']*heben* einen
Codo	(['alguien']) *abrirse* camino con los codos	sich durchkämpfen, sich den Weg freimachen	abrirse paso (luchando)	3		['jd.']* *gebrauchen* ·seine· Ellbogen
Codo	(['alguien']) *hablar* por los codos	sich durchsetzen	imponerse	0		['jd.']*reden* wie ein ~ Buch / Wasserfall
Codo	(['alguien']) *hincar* los codos	lernen	estudiar	2		['jd.']*stecken* die Nase ins Buch
Codo	(['alguien']) *trabajar* codo con codo	---	---	0		['jd.']*arbeiten* Hand in Hand
Corazón	[el corazón] *dar- le* un vuelco (a 'alguien')	---	---	0		[das Herz] *sich (her)umdrehen* 'jdm.' im Leibe
Corazón	(['alguien']) *robar-le* el corazón (a 'alguien')	*locución equivalente	-	3		['jd.']*erobern* ·jds.· Herz im Sturm
Corazón	(['alguien/algo']) *partir-le* el corazón (a 'alguien')	jemandem geistig verletzen	causar daño psicológico a alguien	3		['jd./etw.']* *brechen* 'jdm.' das Herz
Corazón	(['alguien']) *abrir- le* el corazón (a 'alguien')	Zuneigung zeigen, sich öffnen	mostrar afecto, abrirse a alguien	2	INT varios Sfras	['jd.']* *ausschütten* 'jdm.' ·sein· Herz
Corazón	(['algo']) *encoger-le* el corazón (a 'alguien')	jemandem ist das Herz stehen geblieben / traurig machen	el corazón se le para a alguien / entristecer	3		['etw.']* *abdrücken* 'jdm.' das Herz [es]

						abschnüren 'jdm.' die Luft
Corazón	(['alguien']) *hacer* de tripas corazón	---	---	0		['jd.']*sich antun müssen* Gewalt
Corazón	[el corazón] *dar- le* brincos (a 'alguien')	aufgeregt sein in einem positiven Sinne	estar alterado en sentido positivo	3		[das Herz] *hüpfen* 'jdm.' im Leibe
Corazón	(['alguien']) *hablar* con el corazón en la mano	aus seinem Inneren sprechen / anbeten / sich öffnen / etwas glaubhaft versichern / etwas direkt sagen	hablar desde su interior / adorar / abrirse / decir algo de forma directa	2	INT varios Sfras	['jd.']* *tragen/haben* das Herz auf der Zunge
Cuello	(['alguien']) *estar* con el agua al cuello	in Schwierigkeiten stecken	encontrarse en dificultades	3		['jd.']*stecken* bis zum Hals in 'etw.'
Cuello	(['alguien']) *jugarse* el cuello	sich jemandem hingeben	entregarse a alguien	0		['jd.']*riskieren* den Hals
Cuello	(['alguien']) *alargar* el cuello	neugierig schauen	mirar de forma curiosa	3		['jd.']*machen* einen langen Hals
Cuello	(['alguien']) *poner-le* la soga al cuello (a 'alguien')	jemandem vor eine Wahl stellen oder zwingen	poner a alguien ante una elección o coaccionar	3		['jd.']*legen* 'jdm.' den Strick um den Hals
Cuello	(['alguien']) *estar* hasta el cuello de 'algo'	in Schwierig- keiten stecken	encontrarse en dificultades	3		['jd.']*stecken* bis zum Hals in 'etw.'
Cuerpo	(['alguien']) *echarse* 'algo' al cuerpo	---	---	0		['jd.']*sich ~ stecken/schieben * 'etw.' unter die Nase
Cuerpo	(['alguien']) *tener* 'algo' metido en el cuerpo	ein Gefühl haben, etwas spüren (Kälte, Angst)	sentir algo, tener una sensación de frío o miedo	1-3		['etw.']*sitzen* 'jdm.' in den ~ Gliedern / Knochen
Cuerpo	(['alguien']) *entregarse* en cuerpo y alma a 'algo/alguien'	sich jemandem hingeben	entregarse a alguien	3		['jd.']* *schenken* 'jdm./etw.' ·sein· Herz
Culo	(['alguien']) *ser* (un) culo de mal asiento	unruhig sein	ser inquieto	2		['jd.']*haben* kein Sitzfleisch
Culo	(['alguien']) *ser* un culo inquieto	nicht still sitzen können	no poder estar sentado quieto	3		['jd.']*haben* Quecksilber im ~

						Leib / Blut / Hintern ['jd.'] *haben* Hummeln im Hintern
Dedo	(['alguien']) *chuparse* el dedo	---	---	0		['jd.']*sein* aus ~ Dummsdorf / Dummsbach
Dedo	(['alguien']) *cruzar* los dedos	lügen / Daumen drücken oder Glück wünschen	mentir / desear suerte	1	INT varios sfras	['jd.']*drücken* ('jdm.') die Daumen
Dedo	(['alguien']) *poner* el dedo en la ~ llaga / herida	auf etwas hinweisen, was schmerzhaft ist	referirse a algo que resulta doloroso	3		['jd.']*legen* den Finger auf die Wunde
Dedo	(['alguien']) no *mover* (ni) un dedo (por 'algo/alguien')	jemandem keinen Gefallen tun, keinen anderen helfen	no ayudar a alguien o no hacerle un favor	3		['jd.']*rühren* ~ keinen Finger (für 'etw./jdn.')
Dedo	(['alguien']) *pillarse/cogerse* los dedos	die Sicherheitsgrenz e überschreiten	sobrepasar el límite de seguridad	2		['jd.']*sich verbrennen* die Finger
Dedo	(['algo']) *venir-le* como anillo al dedo (a 'alguien')	jemandem perfekt zusammen- passen	encajar perfectamente	3		['etw.']* *geschrieben sein* 'jdm.' auf den Leib
Diente	(['alguien']) *enseñar-(le)* los dientes (a 'alguien')	zeigen wie stark man ist	mostrar lo fuerte que es	3		['jd.']*zeigen* 'jdm.' die Zähne
Diente	(['alguien'])*poner -le* los dientes largos (a 'alguien')	jemanden nerven	irritar a alguien	0		['jd.']*reden* 'jdm.' den Mund wäss(e)rig
Diente	(['alguien']) *hincar-le* el diente 'a algo'	den Grund für eine Sache suchen	buscar o investigar el motivo de algo	0		['jd.']*sich reißen* 'etw.' unter den Nagel
Diente	(['alguien']) *defenderse* con uñas y dientes	sich mit allen möglichen Sachen oder Mittel gegen etwas wehren	defenderse con todas las cosas o medios posibles	3		['jd.']*sich wehren* mit Händen und Zähnen
Espalda	(['alguien']) *llevar* 'algo' a la(s) espalda(s)	sich mit etwas belasten	cargarse de algo	3		['jd.']*haben* 'etw.' auf dem Buckel
Espalda	(['alguien']) *volver-le* la espalda (a ~ 'alguien'/'algo')	sich abwenden, ignorieren	apartarse, ignorar	3		['jd.']*kehren* 'jdm./einer Sache' den Rücken

Anexos – Aproximación experimental

Espalda	(['alguien']) *tener* las espaldas (bien) ~ cubiertas/guardadas	nicht an sich herankommen lassen / sich noch nicht entscheiden	no dejar que nadie se acerque / no haberse decidido	1		['jd.']*sich freihalten* den Rücken
Espalda	(['alguien']) *echar* 'algo' sobre las espaldas de 'alguien'	eine Last tragen (auch abstrakt)	llevar una carga (también en sentido abstracto)	3		['jd.']* *austragen* 'etw.' auf ·jds· Rücken
Espalda	(['alguien']) *caerse* de espaldas	nicht zu seinem Wort stehen / schreiten, versagen	no ser fiel a su palabra / fracasar	0	INT varios Sfras	['jd.']* *fallen* auf den Rücken
Espalda	(['alguien']) *echarse* 'algo/a alguien' a ~ las / ·sus· ~ espaldas	*locución equivalente	-	3		['jd.']*sich binden* 'jdn./etw.' ans Bein
Estómago	[un nudo en el estómago] *ponerse-le* (a 'alguien')	von negativen Emotionen belastet werden	verse aquejado con emociones negativas	3		['etw.']* *schlagen* 'jdm.' auf den Magen
Estómago	(['algo']) *revolver-le* el estómago (a 'alguien')	von negativen Emotionen belastet werden	verse aquejado con emociones negativas	3		['etw.']* *schlagen* 'jdm.' auf den Magen
Garganta	[un nudo] *hacersele* en la garganta (a 'alguien')	nicht in der Lage sein, sich auszudrücken	no poder expresarse	3		[das Herz] *schlagen* 'jdm.' bis zum Hals
Garganta	(['alguien']) *tener* un nudo en la garganta	nicht in der Lage sein, sich auszudrücken	no poder expresarse	3		['etw.']* *bleiben* 'jdm.' im Hals(e) stecken
Hombro	(['alguien']) *mirar* <a 'alguien'> por encima del hombro	jemanden Gucken, um etwas zu lernen / jemanden abwertend gucken	mirar a alguien para aprender algo / mirar a alguien de forma negativa	1	INT varios Sfras (schauen +, ansehen -)	['jd.']* *ansehen* 'jdn.' über die Schulter
Hueso	(['alguien']) *dar- le* un hueso duro de roer (a 'alguien')	jemandem eine Aufgabe geben, wobei man viel denken muss um sie zu lösen	dar una tarea a alguien en la que tiene que pensar mucho para llegar a una solución	3		['jd.']* *geben* 'jdm.' eine harte Nuss zu knacken
Hueso	(['alguien']) *estar* en los huesos	---	---	0-2	DC construcción preposicional	['jd.']* *können* bei 'jdm.' alle Rippen zahlen

Hueso	(['alguien']) *estar* loco por los huesos de 'alguien'	jemanden mögen, in jemanden verliebt sein	gustarle alguien, estar enamorado de alguien	3		['jd.']*sein* (bis) über ~ die/beide ~ Ohren verliebt
Hueso	(['alguien/algo']) *ser* un hueso duro de roer	auf seine Meinung stehen, sich nicht erschuttern lassen, unbeirrbar sein	mantener una opinión, no dejar que algo le afecte o perturbe	3		['jd./etw.']*sein* eine harte Nuss
Labio	(['alguien']) *dejar* con la miel en los labios <a 'alguien'>	jemanden beeinflussen	influir a alguien	0	UF alm desconocida	['jd.']*lassen* 'jdn.' an die Pfropfen riechen
Lengua	(['alguien']) *cuidar* ·su· lengua	wohlüberlegte Äußerungen machen, sich gut überlegen was man sagt	hacer observaciones o declaraciones premeditadas, pensar algo bien	3		['jd.']*hüten* ·seine· Zunge
Lengua	(['alguien']) *tener* 'algo' en la punta de la lengua	etwas denken aber nicht aussprechen, weil man sich nicht traut	pensar algo pero no atreverse a decirlo	1	INT sentido	['etw.']*liegen* 'jdm.' auf der Zunge
Lengua	(['algo']) *soltar-le* la lengua (a 'alguien')	zum reden animieren oder fordern aufgrund Sympathie oder Alkohol	animar o hacer que alguien se exprese, debido a simpatía o alcohol	3		['etw.']*lösen/lockern* 'jdm.' die Zunge
Lengua	(['la lengua']) *pegarse-le* al paladar (a 'alguien')	sprachgehämmt sein	estar sin habla	3	Sfras BM: tener mucha sed	[die Zunge] *kleben* 'jdm.' am Gaumen
Lengua	(['alguien']) *irse* de la lengua	wild darauf losreden oder diskutieren	hablar impetuosamente o discutir	3		['jd.']*plaudern* aus dem Nähkästchen
Lengua	(['alguien']) *tirar-le* de la lengua (a 'alguien')	aushorchen	tantear	2		['jd.']*klopfen* bei 'jdm.' auf den Busch
Lengua	(['alguien']) *morderse* la lengua	sich nicht aussprechen wollen, seine Meinung behalten	no querer expresarse, callarse una opinión	3		['jd.']*sich beißen* auf die Zunge

Lengua	(['alguien']) *atar-le* la lengua (a 'alguien')	jemandem das Wort verbieten	prohibirle a alguien que se exprese	3		['jd.']*anlegen* 'jdm.' den / einen Maulkorb
Lengua	(['alguien']) no *tener* pelos en la lengua	nett sein	ser agradable	0		['jd.']*nehmen* kein Blatt vor dem Mund
Lengua	(['alguien']) *tener* la lengua muy larga	*locución equivalente	-	3	En BM lockeres/böses	['jd.']*haben* ein lockeres Mundwerk
Lengua	(['alguien']) *tener* una lengua de víbora	*locución equivalente	-	3	En BM lockeres/böses	['jd.']*haben* ein böses Mundwerk
Mano	(['alguien']) *meter-le* mano (a 'alguien')	---	---	0		['jd.']*gehen* 'jdm.' an die Wäsche
Mano	(['alguien']) *lavarse* las manos	Nichts damit zu tun haben oder haben wollen	no tener nada que ver o no querer tener nada que ver	2	DC "in Unschuld" no recogido en UF esp	['jd.']* (sich) waschen* ·seine· Hände in Unschuld
Mano	(['alguien']) *llevarse* las manos a la cabeza	erstaunt sein	estar atónito	3		['jd.']*zusammenschlagen* die Hände über den Kopf
Mano	(['alguien']) *saber* 'algo' de primera mano	miterlebt haben, etwas genau wissen (direkt Mitteilung)	haber presenciado algo, saber algo con exactitud (comunicado directo)	3		['jd.']*wissen* 'etw.' aus erster Hand
Mano	(['alguien/algo']) *quedar/caer* en buenas manos	in einer sicheren wohlbefindenden Lage sein	estar en una situación segura de bienestar	3		['jd./etw.']*kommen* in gute Hände
Mano	(['alguien']) *quedarse* con una mano delante y otra detrás	fordern und nicht selber geben	exigir y no dar	0		['jd.']*stehen* vor ~ dem/einem~ Nichts
Mano	(['alguien']) (no) *tener* las manos limpias	sich (nicht) ehrlich zeigen können, (k)eine Sache zu verstecken haben	(no) poder mostrarse honestamente, (no) tener algo que esconder	3		['jd.']*haben* (k)eine saubere Weste
Mano	(['alguien']) *estar* atado de pies y manos	nichts machen können, sich nicht gegen etwas wehren können	no poder hacer nada, no poder oponer resistencia a algo	3		[die Hände] *sein* 'jdm.' gebunden

Mano	(['alguien']) *estar* dejado de la mano de Dios	kein Glück haben, auf der Schattenseite des Lebens sein	no tener suerte, estar en el lado sombrío de la vida	3		['jd.']*stehen* auf der Schattenseite (des Lebens)
Mano	(['alguien']) *poner-le* la mano encima (a 'alguien')	helfen, gefällig sein / jemanden angreifen	ayudar, ser servicial / atacar a alguien	1-2	INT varios Sfras (+/-)	['jd.']*legen* Hand an 'jdn.'
Mano	(['alguien']) *meter* la mano / las manos	in einer Gelegenheit reden, was einem nicht angeht	hablar en una ocasión o asunto que no le concierne a uno	0		['jd.']*haben* bei 'etw.' ~ die Hand / ·seine· Hände / die Finger ~ im Spiel
Mano	(['alguien/algo']) *ir* de mano en mano	koordiniert arbeiten oder verfahren	trabajar o actuar coordinadamente	0	INT falso amigo: Hand in Hand gehen	['jd./etw.']*gehen* von Hand zu Hand
Mano	(['alguien']) *conocer* 'algo' como la palma de ·su· mano	sehr gut kennen	conocer muy bien	3		['jd.']*kennen* 'etw.' wie seine ~ Westentasche / Hosentasche
Mano	(['alguien']) *echar-le* una mano (a 'alguien')	Hilfe anbieten, helfen	ofrecer ayuda, ayudar	3		['jd.']*reichen* 'jdm.' die Hand
Mano	[la mano] *irse-le* (con 'algo') (a 'alguien')	von etwas zu viel tun (positiv oder negativ)	hacer mucho de algo (positivo o negativo)	3		[die Hand] *ausrutschen* 'jdm.' (bei 'etw.')
Mano	(['alguien']) *tener* un agujero en la mano	etwas fließt (z.B. Geld)	algo fluye (por ejemplo, dinero)	2		['das Geld'] *rinnen* 'jdm.' durch die Finger
Mano	(['alguien']) *mancharse* las manos	eine Arbeit machen wo man sich die Hände schmutzig macht, handwerklich gesehen / etwas unmoralisches oder illegal tun	realizar un trabajo artesanal donde uno se mancha las manos / hacer algo ilegal o inmoral	2	En UF alm literalidad más presente	['jd.']*sich machen* die ~ Finger / Hände ~ schmutzig
Mano	(['alguien']) *tener* la(s) mano(s) larga(s)	klaunen	robar	3		['jd.']*machen* lange Finger
Mano	(['alguien']) *echar-(le)* mano a 'algo'	schwören / beschützen	jurar / proteger	0		['jd.']*machen* lange Finger

Mano	(['alguien/algo']) (no) *escaparse- le* de la(s) mano(s) (a 'alguien')	(nicht) verlieren oder loslassen	(no) perder o dejar escapar	3		['jd.'](nicht) *lassen* 'jdn./etw.' aus den Fingern
Mano	(['alguien']) *tener* (buena) mano para 'algo'	eine Begabung haben	tener un talento	3		['jd.']*haben* ein Händchen für 'etw.'
Mano	(['alguien']) *tener* <algo/a alguien> al alcance de la mano	etwas oder jemanden in greifbarer Nähe haben	tener algo a alguien al alcance de la mano	3		['jd./etw.']*sein/scheinen/li- egen* zum Greifen nah(e)
Mano	(['alguien']) *ponerse* manos a la obra	---	---	0		['jd.']* (sich) aufkrepeln/hoc- hkrepeln* die Ärmel
Mano	(['alguien']) *irse* con las manos vacías	nichts bekommen	no obtener nada	3		['jd.']*gehen* mit leeren Händen
Mano	(['alguien']) *hacer* (todo) lo que está en ·su· mano	*locución equivalente	-	3		['jd.']*tun* (alles), was in ·jds.· ~ Kraft / Macht ~ steht
Mano	(['alguien/algo']) *caer* en manos de 'alguien'	im jemandes Besitz sein	estar en propiedad de alguien	3		['jd./etw.']*fallen* 'jdm.' in die Hände
Mano	(['alguien']) *poner* 'algo' en manos de 'alguien'	Verantwortung übergeben	depositar una responsabilidad en alguien	3		['jd.']*legen* 'etw.' in ·jds.· Hände
Mano	(['alguien/algo']) *pasar* por muchas manos	viele Beteiligte oder Besitzer haben	tener muchos dueños o implicados	3		['jd./etw.']*gehen* durch viele Hände
Mano	(['alguien/algo']) *estar* en buenas manos	gut aufgehoben sein	estar a buen recaudo	3		['jd./etw.']*sein* in guten Händen
Mano	(['alguien']) *necesitar* una mano dura	streng und konsequent erzogen werden	criarse de manera estricta y consecuente	3		['jd.']*brauchen* eine feste Hand
Mano	(['alguien']) *tener* <a 'alguien'> comiendo de la mano	jemandem hörig oder zugetan sein	estar sometido a alguien o tener apego por alguien	3		['jd.']*fressen* 'jdm.' aus der Hand
Mano	(['alguien']) *tener* a mano <a 'alguien'/'algo'>	jemanden kennen, der eine Aufgabe erfüllen oder erledigen kann; jemanden	conocer a alguien que puede realizar una tarea, alguien de	3		['jd.']*haben* 'jdn./etw.' zur Hand

		vertraulich haben, den man nach etwas fragen kann	confianza a quien puede pedirse algo			
Mano	(['alguien']) *levantar/alzar-le* la mano (a 'alguien')	jemanden drohen	amenazar a alguien	3		['jd.']*erheben* die Hand gegen 'jdn.'
Mano	(['alguien']) *ponerse* en manos de 'alguien'	jemandem vertrauen oder jemandem etwas trauen	confiar en alguien o confiarle algo a alguien	3		['jd.']*sich begeben* in ·jds.· Hände
Mano	(['alguien']) *poner* la mano en el fuego (por 'alguien/algo')	jemandem Vertrauen schenken	otorgarle confianza a alguien	3		['jd.']*legen* die Hand ins Feuer (für 'jdn./etw.')
Mano	(['algo']) *estar* en manos de 'alguien'	unter seinem Schutz oder kurzfristigem Besitz sein	estar bajo su protección o tenencia temporal	3	liegen => sich befinden	['etw.']*liegen* in ·jds.· Händen
Mano	(['alguien']) *poner* la mano	---	---	0		['jd.']*machen* eine hohle Hand
Mano	(['alguien']) *hablar* con las manos	wild artikulieren, Gesten machen	articular violentamente, hacer gestos	3		['jd.']*reden* mit den Händen (und Füßen)
Mano	(['alguien']) *frotarse* las manos	sich auf etwas freuen / schadenfroh sein	alegrarse de algo (que está por llegar) / alegrarse del mal ajeno	3	INT varios Sfras	['jd.']*sich reiben* die Hände
Mano	(['alguien/algo']) *pasar* por las manos de 'alguien'	angenommen und weitergegeben werden	algo que se toma y se pasa	3		['jd./etw.']* gehen* durch ·jds.· Hände
Nariz	(['alguien']) *meter* las narices en todo	sich in eine Angelegenheit einmischen, die einem nicht betreffen	meterse en un asunto que no le conciene a uno	3		['jd.']*stecken* die Nase in fremde Angelegenheiten ['jd.']*gucken* in alle Töpfe
Nariz	(['alguien']) *dar- le* con la puerta en las narices (a 'alguien')	sich abgrenzen, ignorieren	distanciarse, ignorar	3		['jd.']* zuschlagen* 'jdm.' die Tür vor der Nase
Nariz	(['alguien/algo']) *tocar-le* las narices (a 'alguien')	jemanden auf etwas aufmerksam machen	llamar la atención de alguien sobre algo	0		['jd./etw.']* bringen* ·jds. Blut in Wallung

Nariz	(['alguien']) no *tener* (las) narices suficientes	---	---	0		['jd.'] nicht *bringen* es ~ über sich / übers Herz
Nariz	(['alguien']) *estar* hasta las narices (de 'alguien/algo')	von jemandem oder etwas genug haben, etwas satt haben	tener suficiente de algo, estar harto de algo	3		['jd.'] *haben* die Nase voll (von 'jdm./'etw.') ['jd./etw.'] *stehen* 'jdm.' bis zum Hals
Nariz	(['alguien']) no *ver* más allá de ·sus· propias narices	nicht weiterdenken oder weitersehen können	no poder pensar o ver más allá	3		['jd.'] nicht *weiter sehen (können)* als bis ~ zur / zu seiner ~ Nasenspitze ['jd.'] *denken* nur von der Wand bis zur Tapete
Nariz	(['alguien']) *quitar-le* 'algo' delante de ·sus· (propias) narices (a 'alguien')	weggenommen werden	quitarle algo a alguien	2	CC agente / causante	['jd.'] *wegschnappen * 'jdm.' 'etw.' vor der Nase
Nariz	(['alguien/algo']) *irse* delante de ·sus· (propias) narices	weggehen	irse	2	CC agente / causante	['jd./etw.'] *wegfahren* 'jdm.' vor der Nase
Nariz	(['alguien']) *refregar/restrega r-le* 'algo' por las narices (a 'alguien')	---	---	0		['jd.'] *reiben* 'jdm.' 'etw.' unter die Nase
Nariz	(['alguien']) *tener* cogido por las narices <a 'alguien'>	---	---	0		['jd.'] *herumtanzen* 'jdm.' auf der Nase
Nariz	(['alguien']) *quedarse* con un palmo de narices	---	---	0		['jd.'] *haben* das Nachsehen
Nervio	(['alguien']) *perder* los nervios	ausrasten	enfurecerse	3		['jd.'] *verlieren* die Nerven
Nervio	(['alguien']) *estar* de los nervios	unruhig oder nervös sein	estar nervioso o intranquilo	2	Sfras UF alm más intenso	['jds· Nerven'] *gespannt sein* zum Zerreißen

Nervio	(['alguien']) *poner* de los nervios <a 'alguien'>	jemanden reizen oder nerven	irritar o enervar a alguien	3		['jd.']*gehen* 'jdm.' auf die Nerven
Nervio	(['alguien']) *crispar-le* los nervios (a 'alguien')	jemanden reizen oder nerven	irritar o enervar a alguien	3		['jd.']*gehen* 'jdm.' auf die Nerven
Nervio	(['alguien/algo']) *poner-le* los nervios de punta (a 'alguien')	jemanden extrem aufregen	exasperar a alguien	3		['jd./etw.']*rauben/töten* 'jdm.' den (letzten) Nerv
Nervio	(['alguien']) *tener* los nervios de acero	nervig belastbar sein, ruhig in jeder Situation bleiben können	tener resistencia a los nervios, poder permanecer tranquilo en toda situación	3		['jd.']*haben* Nerven wie Drahtseile
Nervio	(['alguien']) *controlar* los nervios	Ruhe bewahren	mantener la calma	2	INT falso amigo (kontrollieren vs beherrschen)	['jd.']*behalten* die Nerven
Ojo	(['alguien']) no *ver* <a 'alguien'> con buenos ojos	skeptisch jemandem gegenüber sein	mostrarse escéptico con alguien	3		['jd.']*sein* 'jdm.' nicht grün
Ojo	(['alguien']) *echar-le* el ojo (a ~ 'alguien'/ 'algo')	jemanden beobachten, aufpassen	observar a alguien, cuidar	1	DC confusión con: echarle un ojo a alguien / algo	['jd.']*werfen* ein Auge auf 'jdn./etw.'
Ojo	(['alguien']) no *tener* ojos nada más que para 'alguien/algo'	ganz stark an einer Sache oder an jemandem interessiert sein	estar sobremanera interesado en una cosa o persona	3		['jd.']*haben* nur Augen für 'jdn./etw.'
Ojo	(['alguien']) no *quitar-le* (el) ojo (de encima) (a ~ 'alguien'/ 'algo')	fascinado von etwas sein	estar fascinado	1		['jd.']* *lassen/(ab)wen den* kein Auge von 'jdm./etw.'
Ojo	(['alguien']) *poner-le* ojitos (a 'alguien')	---	---	0		['jd.']*machen* 'jdm.' schöne Augen
Ojo	(['alguien']) *poner* unos/los ~ ojos como platos	überrascht sein	estar sorprendido	3		['jd.']*machen* große Augen ['jd.']* *bekommen/mac hen* Stielaugen

Ojo	(['alguien']) *calcular* 'algo' a ojo	grob beurteilen was gebraucht oder gesehen wird	juzgar de manera aproximada lo que se ve o lo que se necesita	3		['jd.']*peilen/schätzen * 'etw.' über den Daumen
Ojo	(['alguien']) *ver/mirar* <a 'alguien'/ 'algo'> con otros ojos	andere Sachen von jemandem sehen, eine andere Einstellung von jemandem haben	ver otras cosas de alguien, tener otro concepto de alguien	3		['jd.']*sehen* 'jdn./etw.' mit anderen Augen
Ojo	[los ojos] *irse-le* (a 'alguien') (detrás de 'algo/alguien')	jemanden nachschaue n oder hinterherschauen	mirar o seguir a alguien	1	INT falta el motivo	['jd.']*behalten* 'jdn./etw.' im Auge
Ojo	(['alguien']) *estar* ojo avizor	beobachten, vorausschauen	observar, anticipar	2	Sfras UF alm 1: beobachten, ohne beobachtet zu werden (no hay sema de andar con cuidado o alerta) Sfras UF alm 2: vorsichtig sein	['jd.']*liegen* auf der Lauer ['jd.']*sein* auf der Hut
Ojo	[los ojos] *cerrarse-le* (a 'alguien')	müde oder schläfrig sein	estar cansado o somnoliento	3		['jd.']*machen* kleine Augen
Ojo	(['alguien']) *leer/ver* 'algo' en los ojos de 'alguien'	Gefühle, Wünsche oder Gedanken an dem Gesichtsausdruck erkennen	reconocer los sentimientos, deseos o pensamientos de alguien según su expresión facial	3		['jd.']*ablesen* 'jdm.' 'etw.' von den Augen
Ojo	(['alguien']) *ir* por la vida con los ojos abiertos	aufmerksam und neugierig sein	ser atento y curioso	3		['jd.']*gehen* mit offenen Augen durch ~ die Welt / das Leben
Ojo	(['alguien/algo']) *quitar-le* la venda de los ojos (a 'alguien')	etwas wird jemandem bewusst	alguien toma conciencia de algo	2		['jd./etw.']*nehmen* 'jdm.' die Binde von den Augen

Ojo	(['alguien']) *sacar-le* los ojos (a 'alguien')	---	---	0		['jd.']*auskratzen* 'jdm.' die Augen
Ojo	(['alguien']) *tener* buen ojo para 'algo'	Geschmack haben für Sachen, die zusammenharmo nieren, etwas sich gut vorstellen oder gut zusammensetzen können	tener buen gusto para cosas que pegan, poder figurarse o componer algo	3		['jd.']*haben* ein (gutes) Auge für 'etw.'
Ojo	(['los ojos']) *salirse- le* de las órbitas (a 'alguien')	etwas wollen, auf etwas gierig schauen	querer algo, mirar algo de manera codiciosa	3		['jd.']*sich ausgucken* die Augen (nach 'jdm./etw.')
Ojo	(['alguien']) *abrir* bien los ojos	achten, aufpassen	prestar atención, tener cuidado	3		['jd.']*aufmachen* die Augen
Ojo	(['alguien/algo']) *entrar-le* por los ojos (a 'alguien')	---	---	0		['jd./etw.']*stechen* 'jdm.' ins Auge
Ojo	(['alguien']) *echar-le* un ojo (a ~ 'alguien'/ 'algo')	jemanden beobachten, aufpassen	observar a alguien, cuidar	3		['jd.']*haben* ein Auge auf 'jdn./etw.'
Ojo	(['alguien']) no *dar* crédito a ·sus· ojos	nicht glauben was gesehen wird	no creer lo que se ve	3		['jd.']*nicht *trauen* ·seinen· Augen
Ojo	(['alguien']) *andar* con ~ ojo / cien ojos	alles beobachten, auf alles vorbereitet sein	observar todo, estar preparado para todo	3		['jd.']*aufpassen* wie ein Schießhund
Oreja	(['alguien']) *planchar* la oreja	---	---	0		['jd.']*sich legen* aufs Ohr
Oreja	(['alguien']) *irse* con las orejas gachas	eingeschüchtert sein	estar intimidado	3		['jd.']*abziehen* mit roten Ohren
Oreja	(['alguien']) *poner/aguzar* las orejas	gut zuhören	escuchar bien	3		['jd.']*machen* spitze Ohren ['jd.']*stellen* die Ohren auf Empfang
Oreja	(['alguien']) *sonreír* de oreja a oreja	ein breites Grinsen haben	tener una sonrisa amplia	3		['jd.']*grinsen* von einem Ohr (bis) zum anderen

Anexos – Aproximación experimental

Pata	(['alguien']) *estirar* la pata	sich ausruhen	descansar	0		['jd.']*abgeben* den Löffel
Pata	(['alguien']) *poner* de patitas en la calle <a 'alguien'>	helfen	ayudar	0		['jd.']*setzen* 'jdn.' ~ an die (frische) Luft / zur Tür hinaus / ins Freie
Pata	(['alguien']) *meter* la pata	betreten, besuchen	entrar, visitar	0		['jd.']*treten* ins Fettnäpfchen ['jd.']*sich verbrennen* den Mund
Pata	(['alguien']) *poner* 'algo' patas arriba	etwas durcheinander bringen	revolver algo	2		['jd.']*stellen* 'etw.' auf den Kopf
Pecho	(['alguien']) *darse* golpes de pecho	angeben	presumir	0	INT Sfras extendido pero no institucionaliz ado	['jd.']*sich schlagen* an die Brust
Pecho	(['alguien']) *tomarse* 'algo' a pecho	etwas trinken / jemanden zu sich nehmen, um ihn anzusprechen	beber algo / coger a alguien para hablarle	0		['jd.']*sich nehmen* 'etw.' zu Herzen
Pecho	(['alguien']) no *tomarse* 'algo' a pecho	etwas nicht ernst nehmen	no tomarse algo en serio	0		['jd.']*sich nehmen* 'etw.' nicht so zu Herzen
Pelo	(['alguien']) no *tocar-le* ni un pelo (a 'alguien')	jemandem nichts tun	no hacerle nada a alguien	3		['jd.']* *krümmen* 'jdm.' kein Haar
Pelo	(['alguien']) *poner-le* los pelos de punta (a 'alguien')	jemandem erschrecken oder ekeln	asustar o dar asco a alguien	3		[die Haare] *stehen* 'jdm.' zu Berge
Pelo	(['alguien']) no *tener* un pelo de tonto	sehr schlau sein	ser muy astuto	3		['jd.']*nicht *gefallen sein* auf den Kopf
Pelo	(['algo'])(no) *venir-le* al pelo (a 'alguien')	jemandem (nicht) Recht kommen	(no) venirle bien	3		['etw.'](nicht) *passen* 'jdm.' in den Kram
Pelo	(['alguien']) *tomar-le* el pelo (a 'alguien')	ausnutzen	aprovecharse	0		['jd.']*nehmen* 'jdn.' auf den Arm
Pelo	(['alguien']) *coger/pillar/alcan zar* <'algo'/a 'alguien'> por los	etwas um Haaresbreite schaffen	lograr algo por poco	2	DC construcción preposicional	['jd.']* *erwischen* 'jdn./etw.' ~ am/beim ~

	pelos					Rockzipfel
Pelo	(['alguien']) no *gustar-le* ni un pelo (a 'alguien')	überhaupt nicht gefallen	no gustarle nada	2	INT falta el sema "desconfianza"	['jd.']*geben* nichts auf 'jdn.'
Pelo	(['alguien']) *librarse* por los pelos de 'algo'	etwas knapp schaffen, um Haaresbreite	conseguir algo por poco, por los pelos	2	DC construcción preposicional	['jd.']*davonkommen* mit einem blauen Auge
Pelo	(['algo']) *ser* (como) para tirarse de los pelos	sich über etwas ärgern und keine Lösung dafür finden	enfurecerse por algo y no poder encontrarle solución	3		['etw.']*sein* zum Mäusemelken
Pelo	(['alguien']) no *fiarse* un pelo de 'alguien/algo'	jemandem überhaupt nicht vertrauen	no confiar en absoluto en alguien	3		['jd.']*nicht trauen* 'jdm./einer Sache' über den Weg
Pie	(['alguien']) *tomarse* 'algo' al pie de la letra	etwas sofort sehen oder erkennen	ver o reconocer algo inmediatamente	0	DC construcción preposicional	['jd.']*kleben* am Buchstaben
Pie	(['alguien']) *estar* al pie del cañón	vorhaben oder bereits sein, jemandem anzugreifen;	tener planeado o estar preparado para atacar a alguien	3		['jd.']*stehen* Gewehr bei Fuß
Pie	(['alguien']) *estar* con un pie en la cárcel	kurz vor dem Eintritt ins Gefängnis sein	estar próximo a entrar en la cárcel	3		['jd.']*stehen* mit einem ~ Bein / Fuß ~ im Gefängnis
Pie	(['alguien']) *poner* 'algo' en pie	eine Tatsache klarstellen	aclarar un hecho	1-3		['jd.']*stellen* 'etw.' auf die Beine
Pie	[los pies] *irse-le* (a 'alguien')	die Zeit geht weg / knapp an etwas sein	el tiempo pasa / estar corto de algo	0		['etw.']*gehen* in die Beine
Pie	(['alguien']) *cumplir* 'algo' al pie de la letra	---	---	0	DC construcción preposicional	['jd.']*erfüllen* 'etw.' bis auf den letzten Buchstaben
Pie	(['algo']) no *tener* ni pies ni cabeza	keine Grundlage oder keinen Sinn haben	no tener fundamento o sentido	3		['etw.']*haben* weder Hand noch Fuß
Pie	(['algo']) *tenerse* en pie	verhindern	impedir	0	DC tenerse (reflexivo)	['etw.']*stehen* auf festen Füßen
Pie	(['alguien']) *estar* con un pie en la tumba	kurz vor dem sterben sein	estar a punto de morir	3		['jd.']*stehen* mit einem Bein im Grab(e)

Pie	(['alguien']) *tener* los pies en ~ el suelo / la tierra	Bodenständig sein, vernünftig sein	ser realista y con raciocinio	3		['jd.']*stehen* mit beiden Beinen (fest) auf ~ dem Boden / der Erde
Pie	(['alguien']) *poner* el / un ~ pie en 'algún sitio'	einen Ort besucht haben, da gewesen sein	visitar un lugar, haber estado ahí	3		['jd.']*setzen* seinen Fuß irgendwohin
Pie	(['alguien']) *estar (rendido)* a los pies de 'alguien'	jemandem ergeben sein	estar entregado a alguien	3		['jd.']*liegen* 'jdm.' zu Füßen
Pie	(['alguien']) *poner* 'algo' a los pies de 'alguien'	jemandem etwas in einer vertrauten Form geben oder anbieten	dar u ofrecer algo a alguien en confianza	2	INT falta el sema "veneración"	['jd.']*legen* 'jdm.' 'etw.' zu Füßen
Pie	(['alguien']) *estar* con un pie en el aire	arrogant sein	ser arrogante	0		[der Boden] *brennen* 'jdm.' unter den Füßen
Pie	(['alguien']) *caer* de pie	Glück haben	tener suerte	3		['jd.']*fallen* immer (wieder) auf die Füße
Pie	(['alguien']) no *poder (sos)tenerse* en pie	sich nicht aufraffen oder halten können, lustlos oder kaputt sein	no poder contenerse, estar desanimado o cansado	3		['jd.']*sich halten können* auf die Beinen kaum (noch)
Pie	(['alguien']) *levantarse* con el pie izquierdo	einen schlechten Tag haben	tener un mal día	3		['jd.']* *aufstehen* mit dem falschen Fuß ['jd.']* nicht *stehen* mit dem rechten Fuß
Pie	(['alguien/algo']) *dar* pie a 'algo'	bestätigen	confirmar	0		['jd./etw.']* *öffnen* 'einer Sache' Tür und Tor
Pie	(['alguien']) *estar* en pie	sich wohlfühlen	sentirse bien	1		['jd.']*sein* auf den Beinen
Pie	(['algo']) no *tenerse* en pie	---	---	0	Conexión con tenerse en pie	['etw.']*stehen* auf schwachen Beinen
Pie	(['alguien']) *parar-le* los pies (a 'alguien')	jemanden von etwas abhalten	impedir a alguien que haga algo	3		['jd.']*fallen* 'jdm.' in den Arm
Piel	(['alguien']) *ponerse-le* la piel de gallina (a	jemandem wird kalt oder jemand ist erschreckt	entrarle frío a alguien o asustarse	3		['jd.']* *bekommen* eine Gänsehaut

	'alguien')					
Piel	(['alguien']) (no) *dejarse* la piel por 'alguien/algo'	---	--	0		['jd.']*sich ausreißen* (k)ein Bein für 'jdn./etw.'
Pierna	(['alguien']) *irse/salir/quedars e* con el rabo entre las piernas	eingeschüchtert sein	sentirse intimidado	3		['jd.']* *aussehen/daste hen* wie ein begossener Pudel
Pierna	(['alguien']) *dormir* a pierna suelta	unruhig schlafen	dormir de manera intranquila	0	INT sfras antónimo	['jd.']*schlafen* wie ein Murmeltier
Pierna	[las piernas] *flaquear-le* (a 'alguien')	nervös oder aufgeregt werden	ponerse nervioso o agitado	0		['jd.']*sich halten können* auf die Beinen kaum (noch)
Pierna	(['alguien']) *estirar* las piernas	großer werden, aufstehen	hacerse más alto, levantarse	0		['jd.']*sich vertreten* die ~ Beine / Füße
Pulmon	(['alguien']) *gritar* a pleno pulmón	laut schreien	gritar fuerte	3		['jd.']*schreien* aus voller Lunge
Pulmon	(['alguien']) *cantar* a pleno pulmón	laut singen	cantar fuerte	3		['jd.']*singen* aus voller Lunge
Riñon	(['algo']) *costar- le* un riñón (a 'alguien')	Aufregung verursachen	ocasionar agitación	0		['etw.']*kosten* 'jdm.' ein Heidengeld
Sangre	(['alguien/algo']) *quemar-le* la sangre (a 'alguien')	jemanden irritieren	irritar a alguien	2	Sfras UF alm más negativo	['jd./etw.']* *schaffen/mache n* böses Blut
Sangre	(['alguien/algo']) *chupar-le* la sangre (a 'alguien')	jemanden ausnutzen	aprovecharse de alguien	3		['jd./etw.']* *fressen* 'jdm.' die Haare vom Kopf
Sangre	(['alguien']) *mantener* (la) sangre fría	ruhig bleiben, sich nicht aufregen	permanecer tranquilo, no alterarse	3		['jd.']* *bewahren* ruhig(es) / kaltes ~ Blut
Sangre	(['alguien/algo']) *hervir-le* la sangre (a 'alguien')	jemanden wütend machen	encolerizar a alguien	3		[das Blut] *kochen* 'jdm.' in den Adern
Sangre	['la sangre'] *helarse-le* (en las venas) (a 'alguien')	Angst haben	tener miedo	3		[das Blut] *erstarren/friere n* 'jdm.' in den Adern

Sangre	(['alguien']) *llevar* la música en la sangre	Rhythmus haben	tener ritmo	3		['jd.']*haben* Musik im Blut
Sangre	(['alguien']) *llevar* 'algo' en la sangre	eine Gabe oder Fähigkeit haben	tener un talento o habilidad	3		['etw.']*liegen* 'jdm.' im Blut ['jd.']*mitbringen* 'etw.' auf die Welt
Talón	(['alguien/algo']) *pisar-le* los talones (a 'alguien')	verursachen, dass jemand stolpert, ein Bein oder eine Falle stellen	ocasionar que alguien tropiece, ponerle una pierna o una trampa a alguien	0		['jd./etw.']*folgen* 'jdn.' auf den Fersen ['jd./etw.']*sitzen* 'jdm.' im Nacken

Anexo XIII: Clasificación de LVS por niveles de referencia

Abreviaturas	Marcadores ortotipográficos
Niv: Nivel (A1-B2) en el que se han clasificado las LVS Esp	[sujeto]
Som: Somatismo	*verbo*
LVS Esp: Locución verbal somática en español	<objeto directo>
Acc: Accesibilidad al esquema cognitivo subyacente (valores de comprensión: 0-3)	'precisa adaptación' (suprimible)
GrAn: Grados de analogía formal respecto del equivalente fraseológico interlingüístico (grado: 1-3)	·posesivo·
LVS E Alm: Locución verbal somática equivalente en alemán	+complemento verbal+ / posibilidad de permutación
	~ cadena permutable ~

Niv	Som	LVS Esp	Acc	GrAn	LVS E Alm
A1	Boca	(['algo']) *estar* en boca de todos	3	2 lm	['etw.']*sein* in aller Munde
A1	Boca	(['alguien']) *abrir* la boca	3	3	['jd.']*aufmachen* den Mund
A1	Boca	(['alguien']) no *abrir* la boca	3	1	['jd.']*sich hüllen* in (Still-) Schweigen
A1	Boca	(['algo']) *ir/andar* de boca en boca	3	3	['etw.']*gehen* von Mund zu Mund
A1	Cabeza	(['alguien']) *pisar* cabezas	0	1	['jd.']*gehen* über Leichen
A1	Cabeza	(['alguien']) *estar* mal de la cabeza	1	1	['jd.']*haben* einen Dachschaten
A1	Cabeza	(['alguien/algo']) *pedir* la cabeza de 'alguien'	0	2 l	['jd./etw.']*fordern* ·jds. Kopf
A1	Cabeza	(['alguien']) *levantar* cabeza	1	2 sl	['jd.']*kommen* auf die ~ Beine / Füße ~ wieder
A1	Cabeza	(['alguien/algo']) *ir/estar* en cabeza	0	2 slm	['jd./etw.']*haben* die Nase vorn
A1	Cabeza	(['alguien']) no *estar* bien de la cabeza	0	1	['jd.']*nicht (mehr) *ticken* richtig
A1	Cabeza	(['alguien']) *tener* 'algo' en la cabeza	0	2 l	['jd.']*behalten* 'etw.' im (Hinter)Kopf
A1	Cabeza	(['alguien']) *tener* la cabeza a las ~ once / tres de la tarde	1	2 lx	[es] *spucken* bei 'jdm.' im Kopf ['jd.']*denken* von zwölf bis Mittag
A1	Cabeza	(['alguien']) *tener* pájaros en la cabeza	3	1	['jd.']*haben* Flausen im Kopf

Anexos – Aproximación experimental

A1	Cabeza	(['alguien']) *perder* la cabeza	3	3	['jd.']*verlieren* den Kopf
A1	Corazón	(['alguien']) *hablar* con el corazón en la mano	2	2 slx	['jd.']*tragen/haben* das Herz auf der Zunge
A1	Mano	(['alguien']) *tener* (buena) mano para 'algo'	3	2 lm	['jd.']*haben* ein Händchen für 'etw.'
A1	Mano	(['alguien/algo']) *estar* en buenas manos	3	3	['jd./etw.']*sein* in guten Händen
A1	Mano	(['alguien']) *hablar* con las manos	3	3	['jd.']*reden* mit den Händen (und Füßen)
A1	Mano	(['algo']) *estar* en manos de 'alguien'	3	3	['etw.']*liegen* in ·jds.· Händen
A1	Mano	(['alguien']) *poner* la mano en el fuego (por 'alguien/algo')	3	3	['jd.']*legen* die Hand ins Feuer (für 'jdn./etw.')
A1	Mano	(['alguien']) *meter* la mano / las manos	0	2 l	['jd.']*haben* bei 'etw.' ~ die Hand / ·seine· Hände / die Finger ~ im Spiel
A1	Mano	(['alguien/algo']) *quedar/caer* en buenas manos	3	2 l	['jd./etw.']*kommen* in gute Hände
A1	Mano	(['alguien']) *poner* 'algo' en manos de 'alguien'	3	3	['jd.']*legen* 'etw.' in ·jds.· Hände
A1	Mano	(['alguien']) *tener* la(s) mano(s) larga(s)	3	2 slm	['jd.']*machen* lange Finger
A1	Mano	(['alguien/algo']) *ir* de mano en mano	0	2 l	['jd./etw.']*gehen* von Hand zu Hand
A1	Mano	(['alguien/algo']) *caer* en manos de 'alguien'	3	2 lx	['jd./etw.']*fallen* 'jdm.' in die Hände
A1	Mano	(['alguien']) (no) *tener* las manos limpias	3	1	['jd.']*haben* (k)eine saubere Weste
A1	Ojo	(['alguien']) *abrir* bien los ojos	3	2 l	['jd.']*aufmachen* die Augen
A1	Ojo	(['alguien']) *calcular* 'algo' a ojo	3	2 sl	['jd.']*peilen/schätzen* 'etw.' über den Daumen
A1	Ojo	(['alguien']) *ir* por la vida con los ojos abiertos	3	2 m	['jd.']*gehen* mit offenen Augen durch ~ die Welt / das Leben
A1	Ojo	(['alguien']) *tener* buen ojo para 'algo'	3	2 m	['jd.']*haben* ein (gutes) Auge für 'etw.'
A1	Ojo	(['alguien']) *andar* con ~ ojo / cien ojos	3	1	['jd.']*aufpassen* wie ein Schießhund
A1	Ojo	(['alguien']) *leer/ver* 'algo' en los ojos de 'alguien'	3	2 l	['jd.']*ablesen* 'jdm.' 'etw.' von den Augen
A1	Pelo	(['alguien']) no *gustar-le* ni un pelo (a 'alguien')	2	1	['jd.']*geben* nichts auf 'jdn.'
A2	Boca	(['alguien']) *quitar-le* la palabra de la boca (a 'alguien')	3	2 m	['jd.']*nehmen* 'jdm.' die Worte aus dem Mund
A2	Boca	(['alguien']) *poner-le* 'algo' en la boca (a 'alguien')	3	3	['jd.']*legen* 'jdm.' 'etw.' in den Mund
A2	Boca	(['alguien']) no *tener* nada/qué ~ llevarse a la boca	0	1	['jd.']*haben* nichts zu beißen

Anexos – Aproximación experimental

A2	Boca	(['alguien']) *tener* la boca como un buzón de correos	0	1	['jd.']*können* einen Spargel quer essen
A2	Boca	(['alguien']) *quedarse* con la boca abierta	3	2 lm	['jd.']*aufreißen / aufsperrern* Mund und Nase ['jd.']*kriegen* den Mund nicht mehr zu
A2	Boca	(['alguien']) *meterse* en la boca del lobo	3	1	['jd.']*gehen* in die Höhle des Löwen ['jd.']*rennen* ins offene Messer
A2	Boca	(['alguien']) *tener* 'algo' ~ siempre / todo el día ~ en la boca	3	2 lm	['jd.']*führen* 'etw.' ständig im Munde
A2	Boca	[la boca] *doler-le* (a 'alguien') de tanto +verbo de expresión oral+	0	2 lm	['jd.']*sich reden* den Mund fusselig
A2	Boca	(['alguien']) *tapar-le* la boca (a 'alguien')	3	3	['jd.']*stopfen* 'jdm.' den Mund ['jd.']*verbieten* 'jdm.' den Mund
A2	Boca	[la boca] *hacerse-le* agua (a 'alguien')	3	2 slm	[das Wasser] *zusammenlaufen* 'jdm.' im Mund
A2	Brazo	(['alguien']) *estar* ~ de / con los ~ brazos cruzados	0	2 lm	['jd.']*legen* die Hände in den Schoß
A2	Brazo	(['alguien']) *sacar* <a 'alguien'> de los brazos de Morfeo	1	2 m	['jd.']*reißen* 'jdn.' aus Morpheus' Armen
A2	Brazo	(['alguien']) *estar/caer* en los brazos de Morfeo	1	2 m	['jd.']*liegen* in Morpheus' Armen
A2	Brazo	(['alguien']) *recibir* con los brazos abiertos <'algo'/a 'alguien'>	3	2 m	['jd.']*empfangen* 'jdn./etw.' mit offenen Armen
A2	Brazo	(['alguien']) *echarse* en los brazos de 'alguien/algo'	3	3	['jd.']*sich werfen* 'jdm./einer Sache' in die Arme
A2	Brazo	(['alguien']) *cruzarse* de brazos	0	2 lm	['jd.']*legen* die Hände in den Schoß
A2	Cabeza	(['alguien/algo']) no *irse-le* de la cabeza (a 'alguien')	3	2 m	['jd./etw.']*nicht *gehen* 'jdm.' aus dem Kopf
A2	Cabeza	(['algo']) *meterse-le* en la cabeza (a 'alguien')	2	2 lx	['jd.']*sich setzen* 'etw.' in den Kopf
A2	Cabeza	(['alguien']) *quitarse* 'algo' de la cabeza	3	2 l	['jd.']*sich schlagen* 'etw.' aus dem Kopf
A2	Cabeza	(['alguien/algo']) *causar-le* dolor de cabeza (a 'alguien')	3	2 m	['jd./etw.']*machen/bereiten* 'jdm.' Kopfschmerzen
A2	Cabeza	(['alguien']) *romperse* la cabeza	3	3	['jd.']*sich zerbrechen* den Kopf
A2	Cabeza	(['algo']) no *entrar-le* en la cabeza (a 'alguien')	3	2 l	['etw.']*nicht *gehen (wollen)* 'jdm.' in den Kopf
A2	Cabeza	(['alguien']) *meter-le* 'algo' en la cabeza (a 'alguien')	3	2 sl	['jd.']*setzen* 'jdm.' einen Floh ins Ohr
A2	Cabeza	(['alguien/algo']) *quitar-le* los pájaros de la cabeza (a 'alguien')	3	1	['jd./etw.']* *austreiben/vertreiben* 'jdm.' die ~ Grillen / Mucken
A2	Cabeza	[la cabeza] *echar-le* humo (a 'alguien')	3	2 l	[der Kopf] *rauchen* 'jdm.'

Anexos – Aproximación experimental

A2	Cabeza	(['algo']) *venirse-le* a la cabeza (a 'alguien')	2	2 lm	['etw.']*schießen* 'jdm.' (plötzlich) durch den Kopf
A2	Cabeza	(['alguien']) *calentarse* la cabeza	0	1	['jd.']*wälzen* Probleme
A2	Cabeza	(['algo']) *subirse-le* a la cabeza (a 'alguien')	3	2 m	['etw.']*steigen* 'jdm.' ~ zu Kopf / in den Kopf
A2	Cabeza	[la cabeza] *estallar-le* (a 'alguien')	2	2 sl	[der Schädel] *brummen* 'jdm.'
A2	Cabeza	(['alguien']) *dar* vueltas a la cabeza	0	2 lm	['jd.']*sich gehen lassen* 'etw.' durch den Kopf
A2	Cabeza	(['alguien']) *llenar-le* la cabeza de ~ pájaros / aire / viento ~ a 'alguien'	3	1	['jd.']*setzen* 'jdm.' Flausen in den Kopf ['jd.']*vormachen* 'jdm.' blauen Dunst
A2	Cabeza	(['alguien']) *esconder* la cabeza bajo el ala	1	2 l	['jd.']*stecken* den Kopf in den Sand
A2	Cabeza	(['alguien']) *andar* de cabeza	0	2 lx	['jd.']*wissen* nicht mehr, wo 'jdm.' der Kopf steht
A2	Cabeza	(['alguien']) (no) *comerse* la cabeza con 'algo'	2	2 l	['jd.']*sich machen* (keine) Kopfschmerzen über 'etw.'
A2	Cabeza	(['alguien']) *tener* la cabeza como un bombo	0	1	[der Kopf] *schwirren* 'jdm.'
A2	Cabeza	(['alguien']) *poner-le* la cabeza como un bombo (a 'alguien')	0	2 slm	['jd.']*labern* 'jdm.' die Ohren voll
A2	Cabeza	(['alguien']) *mantener* la cabeza fría	3	2 m	['jd.']*bewahren* einen ~ kühlen / klaren ~ Kopf
A2	Cabeza	(['alguien']) no *quitarse* <'algo' / a 'alguien'> de la cabeza	3	2 slm	['jd./etw.']*nicht *gehen* 'jdm.' aus dem Kopf
A2	Cabeza	(['alguien']) *perder* la cabeza por 'alguien'	3	2 sm	['jd.']*verlieren* ·sein· Herz an 'jdn.'
A2	Cabeza	[la cabeza] *irse-le* (a 'alguien')	3	1	['jd.']*sein* von allen guten Geistern verlassen
A2	Cara	(['alguien']) *dar* la cara (por 'alguien/algo')	0	2 sl	['jd.']*hinhalten* den Kopf (für 'jdn./etw.')
A2	Cara	(['algo']) *verse-le* escrito en la cara (a 'alguien')	3	2 lm	['etw.']*stehen* 'jdm.' ~ im Gesicht / auf der Stirn ~ geschrieben
A2	Cara	(['alguien']) *plantar-le* cara (a 'alguien/algo')	0	2 slm	['jd.']*bieten* 'jdm./einer Sache* die Stirn
A2	Cara	(['alguien']) *poner-le* mala cara (a ~ 'alguien/algo')	0	2 slmx	['jd.']*rümpfen* die Nase über 'jdn./etw.'
A2	Cara	(['alguien']) *salvar* la cara	3	2 l	['jd.']*wahren* das Gesicht
A2	Cara	(['alguien']) *llevar* 'algo' escrito en la cara	3	2 lx	['etw.']*stehen* 'jdm.' ~ im Gesicht / auf der Stirn ~ geschrieben
A2	Cara	(['alguien']) *decir-le* 'algo' a la cara (a 'alguien')	3	2 l	['jd.']*sagen* 'jdm.' 'etw.' ins Gesicht
A2	Cara	(['alguien']) *poner* (la) cara larga	3	2 m	['jd.']*machen* ein langes Gesicht

Anexos – Aproximación experimental

A2	Cara	(['alguien']) *tener/poner* cara de pocos amigos	1	2 lm	['jd.']*machen* ein Gesicht wie ~ drei / sieben / zehn / vierzehn ~ Tage Regenwetter
A2	Cara	(['alguien']) *tener/poner* cara de interrogación	3	1	['jd.']*aussehen/dastehen* wie ein (lebendiges) Fragezeichen
A2	Cara	(['alguien']) *ver* la muerte cara a cara	3	2 sl	['jd.']*schauen/sehen/blicken* dem Tod ins Auge
A2	Cara	(['alguien']) (no) *poder mirar* a ~ la cara / los ojos <a 'alguien'>	3	2 l	['jd.'](nicht) *sehen können* 'jdm.' ins Gesicht / in die Augen
A2	Cara	(['alguien']) *mirar* 'algo' cara a cara	3	2 sl	['jd.']*blicken* den Tatsachen / einer Sache ~ ins Auge
A2	Cara	(['alguien']) *tener* la cara de +hacer 'algo'+	0	2 s	['jd.']*haben* die Stirn, +etwas zu tun+
A2	Cara	(['alguien']) *poner* al mal tiempo buena cara	3	2 l	['jd.']*machen* gute Miene zum bösen Spiel
A2	Cara	(['alguien']) *reírse* en la cara de 'alguien'	3	2 m	['jd.']*lachen* 'jdm.' ins Gesicht
A2	Carne	(['alguien']) *ser* uña y carne	0	1	['jd.']*zusammenhängen / zusammenkleben* wie die Kletten
A2	Codo	(['alguien']) *hablar* por los codos	0	1	['jd.']*reden* wie ein ~ Buch / Wasserfall
A2	Codo	(['alguien']) *trabajar* codo con codo	0	2 sl	['jd.']*arbeiten* Hand in Hand
A2	Codo	(['alguien']) *empinar* el codo	0	1	['jd.']*heben* einen
A2	Codo	(['alguien']) *hincar* los codos	2	2 sl	['jd.']*stecken* die Nase ins Buch
A2	Codo	(['alguien']) *abrirse* camino con los codos	3	2 slm	['jd.']*gebrauchen* ·seine· Ellbogen
A2	Corazón	(['algo']) *encoger-le* el corazón (a 'alguien')	3	2 l	['etw.']*abdrücken* 'jdm.' das Herz [es] *abschnüren* 'jdm.' die Luft
A2	Corazón	(['alguien']) *hacer* de tripas corazón	0	1	['jd.']*sich antun müssen* Gewalt
A2	Corazón	(['alguien/algo']) *partir-le* el corazón (a 'alguien')	3	3	['jd./etw.']*brechen* 'jdm.' das Herz
A2	Corazón	[el corazón] *dar-le* un vuelco (a 'alguien')	0	2 slm	[das Herz] *sich (her)umdrehen* 'jdm.' im Leibe
A2	Corazón	(['alguien']) *robar-le* el corazón (a 'alguien')	3	2 slm	['jd.']*erobern* ·jds.· Herz im Sturm
A2	Corazón	[el corazón] *dar-le* brincos (a 'alguien')	3	2 l	[das Herz] *hüpfen* 'jdm.' im Leibe
A2	Corazón	(['alguien']) *abrir-le* el corazón (a 'alguien')	2	2 lm	['jd.']*ausschütten* 'jdm.' ·sein· Herz
A2	Cuello	(['alguien']) *estar* con el agua al cuello	3	2 l	['jd.']*stecken* bis zum Hals in 'etw.'
A2	Cuello	(['alguien']) *estar* hasta el cuello de 'algo'	3	2 l	['jd.']*stecken* bis zum Hals in 'etw.'

Anexos – Aproximación experimental

A2	Cuello	(['alguien']) *jugarse* el cuello	0	2 l	['jd.']*riskieren* den Hals
A2	Cuerpo	(['alguien']) *entregarse* en cuerpo y alma a 'algo/alguien'	3	2 slmx	['jd.']*schenken* 'jdm./etw.' ·sein· Herz
A2	Cuerpo	(['alguien']) *echarse* 'algo' al cuerpo	0	2 slm	['jd.']*sich ~ stecken/schieben* 'etw.' unter die Nase
A2	Dedo	(['alguien']) *cruzar* los dedos	1	2 l	['jd.']*drücken* ('jdm.') die Daumen
A2	Dedo	(['alguien']) *poner* el dedo en la ~ llaga / herida	3	3	['jd.']*legen* den Finger auf die Wunde
A2	Dedo	(['alguien']) *chuparse* el dedo	0	1	['jd.']*sein* aus ~ Dummsdorf / Dummsbach
A2	Dedo	(['alguien']) no *mover* (ni) un dedo (por 'algo/alguien')	3	2 m	['jd.']*rühren* ~ keinen Finger (für 'etw./jdn.')
A2	Dedo	(['alguien']) *pillarse/cogerse* los dedos	2	2 l	['jd.']*sich verbrennen* die Finger
A2	Dedo	(['algo']) *venir-le* como anillo al dedo (a 'alguien')	3	2 slx	['etw.']*geschrieben sein* 'jdm.' auf den Leib
A2	Espalda	(['alguien']) *caerse* de espaldas	0	2 m	['jd.']*fallen* auf den Rücken
A2	Espalda	(['alguien']) *llevar* 'algo' a la(s) espalda(s)	3	2 l	['jd.']*haben* 'etw.' auf dem Buckel
A2	Espalda	(['alguien']) *volver-le* la espalda (a ~ 'alguien'/'algo')	3	3	['jd.']*kehren* 'jdm./einer Sache' den Rücken
A2	Lengua	(['alguien']) *tener* la lengua muy larga	3	2 lm	['jd.']*haben* ein lockeres Mundwerk
A2	Lengua	(['alguien']) *irse* de la lengua	3	1	['jd.']*plaudern* aus dem Nähkästchen
A2	Lengua	(['alguien']) *tener* 'algo' en la punta de la lengua	1	2 lx	['etw.']*liegen* 'jdm.' auf der Zunge
A2	Lengua	(['alguien']) *tener* una lengua de víbora	3	2 l	['jd.']*haben* ein böses Mundwerk
A2	Lengua	(['alguien']) no *tener* pelos en la lengua	0	2 slm	['jd.']*nehmen* kein Blatt vor dem Mund
A2	Lengua	(['alguien']) *cuidar* ·su· lengua	3	3	['jd.']*hüten* ·seine· Zunge
A2	Lengua	(['alguien']) *morderse* la lengua	3	2 l	['jd.']*sich beißen* auf die Zunge
A2	Mano	(['alguien']) *levantar/alzar-le* la mano (a 'alguien')	3	2 lx	['jd.']*erheben* die Hand gegen 'jdn.'
A2	Mano	[la mano] *irse-le* (con 'algo') (a 'alguien')	3	2 lm	[die Hand] *ausrutschen* 'jdm.' (bei 'etw.')
A2	Mano	(['alguien/algo']) *pasar* por las manos de 'alguien'	3	2 l	['jd./etw.']*gehen* durch ·jds· Hände
A2	Mano	(['alguien']) *echar-le* una mano (a 'alguien')	3	2 l	['jd.']*reichen* 'jdm.' die Hand
A2	Mano	(['alguien']) *tener* a mano <a 'alguien'/'algo'>	3	2 m	['jd.']*haben* 'jdn./etw.' zur Hand
A2	Mano	(['alguien']) *necesitar* una mano dura	3	2 l	['jd.']*brauchen* eine feste Hand
A2	Mano	(['alguien']) *poner* la mano	0	2 lm	['jd.']*machen* eine hohle Hand

Anexos – Aproximación experimental

A2	Mano	(['alguien/algo']) *pasar* por muchas manos	3	3	['jd./etw.']*gehen* durch viele Hände
A2	Mano	(['alguien']) *frotarse* las manos	3	3	['jd.']*sich reiben* die Hände
A2	Mano	(['alguien']) *estar* atado de pies y manos	3	2 lmx	[die Hände] *sein* 'jdm.' gebunden
A2	Mano	(['alguien']) *lavarse* las manos	2	2 lmx	['jd.']* (sich) waschen* ·seine· Hände in Unschuld
A2	Mano	(['alguien']) *llevarse* las manos a la cabeza	3	2 l	['jd.']*zuschlagen* die Hände über den Kopf
A2	Mano	(['alguien']) *saber* 'algo' de primera mano	3	3	['jd.']*wissen* 'etw.' aus erster Hand
A2	Mano	(['alguien']) *tener* <algo/a alguien> al alcance de la mano	3	1	['jd./etw.']*sein/scheinen/liegen* zum Greifen nah(e)
A2	Mano	(['alguien']) *ponerse* en manos de 'alguien'	3	3	['jd.']*sich begeben* in ·jds.· Hände
A2	Mano	(['alguien']) *irse* con las manos vacías	3	2 m	['jd.']*gehen* mit leeren Händen
A2	Mano	(['alguien']) *tener* <a 'alguien'> comiendo de la mano	3	2 lx	['jd.']*fressen* 'jdm.' aus der Hand
A2	Mano	(['alguien']) *tener* un agujero en la mano	2	2 slx	['das Geld']*rinnen* 'jdm.' durch die Finger
A2	Mano	(['alguien']) *ponerse* manos a la obra	0	1	['jd.']* (sich) aufkrepeln/hochkrepeln* die Ärmel
A2	Mano	(['alguien']) *hacer* (todo) lo que está en ·su· mano	3	1	['jd.']*tun* (alles), was in ·jds.· ~ Kraft / Macht ~ steht
A2	Mano	(['alguien']) *poner-le* la mano encima (a 'alguien')	1	2 lmx	['jd.']*legen* Hand an 'jdn.'
A2	Mano	(['alguien']) *quedarse* con una mano delante y otra detrás	0	1	['jd.']*stehen* vor ~ dem/einem~ Nichts
A2	Mano	(['alguien']) *estar* dejado de la mano de Dios	3	1	['jd.']*stehen* auf der Schattenseite (des Lebens)
A2	Mano	(['alguien']) *mancharse* las manos	2	2 sl	['jd.']*sich machen* die ~ Finger / Hände ~ schmutzig
A2	Mano	(['alguien']) *meter-le* mano (a 'alguien')	0	1	['jd.']*gehen* 'jdm.' an die Wäsche
A2	Mano	(['alguien']) *conocer* 'algo' como la palma de ·su· mano	3	1	['jd.']*kennen* 'etw.' wie seine ~ Westentasche / Hosentasche
A2	Mano	(['alguien']) *echar-(le)* mano a 'algo'	0	2 slm	['jd.']*machen* lange Finger
A2	Mano	(['alguien/algo']) (no) *escaparse-le* de la(s) mano(s) (a 'alguien')	3	2 slx	['jd.'](nicht) *lassen* 'jdn./etw.' aus den Fingern
A2	Nariz	(['alguien']) *estar* hasta las narices (de 'alguien/algo')	3	2 lmx	['jd.']*haben* die Nase voll (von 'jdm./'etw.') ['jd./etw.']*stehen* 'jdm.' bis zum Hals
A2	Nariz	(['alguien']) no *ver* más allá de ·sus· propias narices	3	2 lmx	['jd.']*nicht *weiter sehen (können)* als bis ~ zur / zu seiner

Anexos – Aproximación experimental

					~ Nasenspitze ['jd.']*denken* nur von der Wand bis zur Tapete
A2	Nariz	(['alguien']) *meter* las narices en todo	3	2 lm	['jd.']*stecken* die Nase in fremde Angelegenheiten ['jd.']*gucken* in alle Töpfe
A2	Nervio	(['alguien']) *perder* los nervios	3	3	['jd.']*verlieren* die Nerven
A2	Nervio	(['alguien']) *estar* de los nervios	2	2 lmx	[·jds· Nerven'] *gespannt sein* zum Zerreißen
A2	Ojo	['los ojos'] *cerrarse-le* (a 'alguien')	3	2 lmx	['jd.']*machen* kleine Augen
A2	Ojo	(['alguien']) *echar-le* el ojo (a ~ 'alguien'/ 'algo')	1	2 mx	['jd.']*werfen* ein Auge auf 'jdn./etw.'
A2	Ojo	(['alguien']) no *tener* ojos nada más que para 'alguien/algo'	3	2 l	['jd.']*haben* nur Augen für 'jdn./etw.'
A2	Ojo	(['alguien']) no *quitar-le* (el) ojo (de encima) (a ~ 'alguien'/ 'algo')	1	2 l	['jd.']*lassen/(ab)wenden* kein Auge von 'jdm./etw.'
A2	Ojo	(['alguien']) *poner-le* ojitos (a 'alguien')	0	2 lm	['jd.']*machen* 'jdm.' schöne Augen
A2	Ojo	(['alguien']) *poner* unos/los ~ ojos como platos	3	2 lm	['jd.']*machen* große Augen ['jd.']*bekommen/machen* Stielaugen
A2	Ojo	(['alguien']) *echar-le* un ojo (a ~ 'alguien'/ 'algo')	3	2 lx	['jd.']*haben* ein Auge auf 'jdn./etw.'
A2	Ojo	(['alguien']) *ver/mirar* <a 'alguien'/ 'algo'> con otros ojos	3	3	['jd.']*sehen* 'jdn./etw.' mit anderen Augen
A2	Ojo	(['alguien']) no *ver* <a 'alguien'> con buenos ojos	3	1	['jd.']*sein* 'jdm.' nicht grün
A2	Ojo	(['alguien']) *sacar-le* los ojos (a 'alguien')	0	2 l	['jd.']*auskratzen* 'jdm.' die Augen
A2	Ojo	(['alguien']) no *dar* crédito a ·sus· ojos	3	2 lm	['jd.']*nicht *trauen* ·seinen· Augen
A2	Ojo	(['alguien/algo']) *entrar-le* por los ojos (a 'alguien')	0	2 lm	['jd./etw.']*stechen* 'jdm.' ins Auge
A2	Ojo	(['alguien/algo']) *quitar-le* la venda de los ojos (a 'alguien')	2	2 l	['jd./etw.']*nehmen* 'jdm.' die Binde von den Augen
A2	Ojo	[los ojos] *irse-le* (a 'alguien') (detrás de 'algo/alguien')	1	2 lmx	['jd.']*behalten* 'jdn./etw.' im Auge
A2	Oreja	(['alguien']) *poner/aguzar* las orejas	3	2 lm	['jd.']*machen* spitze Ohren ['jd.']*stellen* die Ohren auf Empfang
A2	Oreja	(['alguien']) *planchar* la oreja	0	2 lmx	['jd.']*sich legen* aufs Ohr
A2	Oreja	(['alguien']) *sonreír* de oreja a oreja	3	2 lm	['jd.']*grinsen* von einem Ohr (bis) zum anderen
A2	Oreja	(['alguien']) *irse* con las orejas gachas	3	2 l	['jd.']*abziehen* mit roten Ohren
A2	Pata	(['alguien']) *poner* 'algo' patas arriba	2	2 l	['jd.']*stellen* 'etw.' auf den Kopf

Anexos – Aproximación experimental

A2	Pata	(['alguien']) *meter* la pata	0	1	['jd.']*treten* ins Fettnäpfchen ['jd.']*sich verbrennen* den Mund
A2	Pelo	(['alguien']) no *tocar-le* ni un pelo (a 'alguien')	3	2 l	['jd.']*krümmen* 'jdm.' kein Haar
A2	Pelo	(['alguien']) *tomar-le* el pelo (a 'alguien')	0	2 slx	['jd.']*nehmen* 'jdn.' auf den Arm
A2	Pelo	(['alguien']) no *tener* un pelo de tonto	3	2 slx	['jd.']*nicht *gefallen sein* auf den Kopf
A2	Pie	(['alguien']) *estar* con un pie en la cárcel	3	2 sl	['jd.']*stehen* mit einem ~ Bein / Fuß ~ im Gefängnis
A2	Pie	(['alguien']) *parar-le* los pies (a 'alguien')	3	2 slmx	['jd.']*fallen* 'jdm.' in den Arm
A2	Pie	(['alguien']) *poner* 'algo' a los pies de 'alguien'	2	2 m	['jd.']*legen* 'jdm.' 'etw.' zu Füßen
A2	Pie	(['alguien']) *poner* el / un ~ pie en 'algún sitio'	3	2 m	['jd.']*setzen* seinen Fuß irgendwohin
A2	Pie	(['alguien']) *estar* con un pie en el aire	0	2 lmx	[der Boden] *brennen* 'jdm.' unter den Füßen
A2	Pie	(['alguien']) *estar* en pie	1	2 sm	['jd.']*sein* auf den Beinen
A2	Pie	[los pies] *irse-le* (a 'alguien')	0	2 smx	['etw.']*gehen* in die Beine
A2	Pie	(['alguien']) *levantarse* con el pie izquierdo	3	2 lm	['jd.']*aufstehen* mit dem falschen Fuß ['jd.']*nicht *stehen* mit dem rechten Fuß
A2	Pie	(['algo']) no *tener* ni pies ni cabeza	3	2 sm	['etw.']*haben* weder Hand noch Fuß
A2	Pie	(['alguien']) *estar* al pie del cañón	3	2 lx	['jd.']*stehen* Gewehr bei Fuß
A2	Pie	(['algo']) *tenerse* en pie	0	2 slm	['etw.']*stehen* auf festen Füßen
A2	Pie	(['alguien']) *tener* los pies en ~ el suelo / la tierra	3	2 sl	['jd.']*stehen* mit beiden Beinen (fest) auf ~ dem Boden / der Erde
A2	Pie	(['alguien']) *estar* con un pie en la tumba	3	2 sl	['jd.']*stehen* mit einem Bein im Grab(e)
A2	Pie	(['algo']) no *tenerse* en pie	0	2 slmx	['etw.']*stehen* auf schwachen Beinen
A2	Pie	(['alguien']) *poner* 'algo' en pie	1	2 sm	['jd.']*stellen* 'etw.' auf die Beine
A2	Pierna	(['alguien']) *irse/salir/quedarse* con el rabo entre las piernas	3	1	['jd.']*aussehen/dastehen* wie ein begossener Pudel
A2	Pierna	(['alguien']) *estirar* las piernas	0	2 m	['jd.']*sich vertreten* die ~ Beine / Füße
A2	Sangre	(['alguien']) *llevar* 'algo' en la sangre	3	2 lx	['etw.']*liegen* 'jdm.' im Blut ['jd.']*mitbringen* 'etw.' auf die Welt
A2	Sangre	(['alguien']) *llevar* la música en la sangre	3	2 lm	['jd.']*haben* Musik im Blut

Anexos – Aproximación experimental

A2	Sangre	(['alguien']) *mantener* (la) sangre fría	3	2 lm	['jd.']*bewahren* ruhig(es) / kaltes ~ Blut
B1	Boca	(['algo']) *marchar* a pedir de boca	0	1	['etw.']*laufen/gehen/klappen* wie am Schnürchen
B1	Boca	(['alguien']) *ser* un bocazas	2	2 slm	['jd.']*haben* einen großen Mund
B1	Brazo	(['alguien']) (no) *dar* ·su· brazo a torcer	0	2 slm	['jd.']*verhungern lassen* 'jdn.' am langen Arm
B1	Carne	(['alguien']) *sufrir* 'algo' en ·sus· propias carnes	2	2 slm	['jd.']*erfahren* 'etw.' am eigenen Leib(e)
B1	Ceja	(['alguien']) *estar* hasta las cejas	2	2 sl	['jd.']*haben* alle / beide ~ Hände voll zu tun ['jd.']*stecken* bis über beide Ohren in 'etw.'
B1	Cuello	(['alguien']) *poner-le* la soga al cuello (a 'alguien')	3	2 l	['jd.']*legen* 'jdm.' den Strick um den Hals
B1	Cuello	(['alguien']) *alargar* el cuello	3	2 lm	['jd.']*machen* einen langen Hals
B1	Cuerpo	(['alguien']) *tener* 'algo' metido en el cuerpo	3	2 slmx	['etw.']*sitzen* 'jdm.' in den ~ Gliedern / Knochen
B1	Culo	(['alguien']) *ser* (un) culo de mal asiento	2	1	['jd.']*haben* kein Sitzfleisch
B1	Culo	(['alguien']) *ser* un culo inquieto	3	2 slmx	['jd.']*haben* Quecksilber im ~ Leib / Blut / Hintern ['jd.']*haben* Hummeln im Hintern
B1	Diente	(['alguien']) *enseñar-(le)* los dientes (a 'alguien')	3	3	['jd.']*zeigen* 'jdm.' die Zähne
B1	Diente	(['alguien']) *hincar-le* el diente 'a algo'	0	2 slmx	['jd.']*sich reißen* 'etw.' unter den Nagel
B1	Diente	(['alguien']) *poner-le* los dientes largos (a 'alguien')	0	2 slm	['jd.']*reden* 'jdm.' den Mund wäss(e)rig
B1	Diente	(['alguien']) *defenderse* con uñas y dientes	3	2 s	['jd.']*sich wehren* mit Händen und Zähnen
B1	Espalda	(['alguien']) *tener* las espaldas (bien) ~ cubiertas/guardadas	1	2 lmx	['jd.']*sich freihalten* den Rücken
B1	Espalda	(['alguien']) *echarse* 'algo/a alguien' a ~ las / ·sus· ~ espaldas	3	2 sl	['jd.']*sich binden* 'jdn./etw.' ans Bein
B1	Espalda	(['alguien']) *echar* 'algo' sobre las espaldas de 'alguien'	3	2 lm	['jd.']*austragen* 'etw.' auf ·jds· Rücken
B1	Hombro	(['alguien']) *mirar* <a 'alguien'> por encima del hombro	1	2 l	['jd.']*ansehen* 'jdn.' über die Schulter
B1	Hueso	(['alguien/algo']) *ser* un hueso duro de roer	3	1	['jd./etw.']*sein* eine harte Nuss
B1	Hueso	(['alguien']) *estar* en los huesos	0	2 slx	['jd.']*können* bei 'jdm.' alle Rippen zahlen
B1	Hueso	(['alguien']) *estar* loco por los huesos de 'alguien'	3	2 slx	['jd.']*sein* (bis) über ~ die/beide ~ Ohren verliebt
B1	Labio	(['alguien']) *dejar* con la miel en los labios <a 'alguien'>	0	1	['jd.']*lassen* 'jdn.' an die Pfropfen riechen

Anexos – Aproximación experimental

B1	Lengua	(['alguien']) *atar-le* la lengua (a 'alguien')	3	1	['jd.']*anlegen* 'jdm.' den / einen Maulkorb
B1	Lengua	(['algo']) *soltar-le* la lengua (a 'alguien')	3	3	['etw.']*lösen/lockern* 'jdm.' die Zunge
B1	Lengua	(['alguien']) *tirar-le* de la lengua (a 'alguien')	2	1	['jd.']*klopfen* bei 'jdm.' auf den Busch
B1	Nariz	(['alguien']) no *tener* (las) narices suficientes	0	2 slmx	['jd.']*nicht *bringen* es ~ über sich / übers Herz
B1	Nariz	(['alguien']) *dar-le* con la puerta en las narices (a 'alguien')	3	2 lmx	['jd.']*zuschlagen* 'jdm.' die Tür vor der Nase
B1	Nariz	(['alguien']) *quitar-le* 'algo' delante de ·sus· (propias) narices (a 'alguien')	2	2 lm	['jd.']*wegschnappen* 'jdm.' 'etw.' vor der Nase
B1	Nariz	(['alguien/algo']) *tocar-le* las narices (a 'alguien')	0	2 slx	['jd./etw.']*bringen* ·jds. Blut in Wallung
B1	Nervio	(['alguien/algo']) *poner-le* los nervios de punta (a 'alguien')	3	2 lmx	['jd./etw.']*rauben/töten* 'jdm.' den (letzten) Nerv
B1	Nervio	(['alguien']) *controlar* los nervios	2	2 l	['jd.']*behalten* die Nerven
B1	Nervio	(['alguien']) *poner* de los nervios <a 'alguien'>	3	2 lx	['jd.']*gehen* 'jdm.' auf die Nerven
B1	Ojo	['los ojos'] *salirse-le* de las órbitas (a 'alguien')	3	2 lx	['jd.']*sich ausgucken* die Augen (nach 'jdm./etw.')
B1	Pata	(['alguien']) *estirar* la pata	0	1	['jd.']*abgeben* den Löffel
B1	Pata	(['alguien']) *poner* de patitas en la calle <a 'alguien'>	0	1	['jd.']*setzen* 'jdm.' ~ an die (frische) Luft / zur Tür hinaus / ins Freie
B1	Pecho	(['alguien']) *tomarse* 'algo' a pecho	0	2 s	['jd.']*sich nehmen* 'etw.' zu Herzen
B1	Pecho	(['alguien']) no *tomarse* 'algo' a pecho	0	2 slx	['jd.']*sich nehmen* 'etw.' nicht so zu Herzen
B1	Pecho	(['alguien']) *darse* golpes de pecho	0	2 lx	['jd.']*sich schlagen* an die Brust
B1	Pelo	(['alguien']) *coger/pillar/alcanzar* <'algo'/a 'alguien'> por los pelos	2	1	['jd.']*erwischen* 'jdm./etw.' ~ am/beim ~ Rockzipfel
B1	Pelo	(['alguien']) no *fiarse* un pelo de 'alguien/algo'	3	1	['jd.']*nicht *trauen* 'jdm./einer Sache' über den Weg
B1	Pelo	(['algo']) (no) *venir-le* al pelo (a 'alguien')	3	1	['etw.'](nicht) *passen* 'jdm.' in den Kram
B1	Pelo	(['alguien']) *librarse* por los pelos de 'algo'	2	2 slmx	['jd.']*davonkommen* mit einem blauen Auge
B1	Pelo	(['alguien']) *poner-le* los pelos de punta (a 'alguien')	3	2 lx	[die Haare] *stehen* 'jdm.' zu Berge
B1	Pie	(['alguien']) *estar (rendido)* a los pies de 'alguien'	3	2 m	['jd.']*liegen* 'jdm.' zu Füßen
B1	Pie	(['alguien']) *caer* de pie	3	2 lmx	['jd.']*fallen* immer (wieder) auf die Füße
B1	Pie	(['alguien']) no *poder (sos)tenerse* en pie	3	2 slx	['jd.']*sich halten können* auf die Beinen kaum (noch)

Anexos – Aproximación experimental

B1	Pie	(['alguien']) *tomarse* 'algo' al pie de la letra	0	1	['jd.']*kleben* am Buchstaben
B1	Pie	(['alguien']) *cumplir* 'algo' al pie de la letra	0	1	['jd.']*erfüllen* 'etw.' bis auf den letzten Buchstaben
B1	Pie	(['alguien/algo']) *dar* pie a 'algo'	0	1	['jd./etw.']*öffnen* 'einer Sache' Tür und Tor
B1	Piel	(['alguien']) (no) *dejarse* la piel por 'alguien/algo'	0	2 sl	['jd.']*sich ausreißen* (k)ein Bein für 'jdn./etw.'
B1	Piel	(['alguien']) *ponerse-le* la piel de gallina (a 'alguien')	3	2 lm	['jd.']*bekommen* eine Gänsehaut
B1	Pierna	[las piernas] *flaquear-le* (a 'alguien')	0	2 lx	['jd.']*sich halten können* auf die Beinen kaum (noch)
B1	Pierna	(['alguien']) *dormir* a pierna suelta	0	1	['jd.']*schlafen* wie ein Murmeltier
B1	Pulmon	(['alguien']) *gritar* a pleno pulmón	3	2 l	['jd.']*schreien* aus voller Lunge
B1	Pulmon	(['alguien']) *cantar* a pleno pulmón	3	2 l	['jd.']*singen* aus voller Lunge
B1	Riñon	(['algo']) *costar-le* un riñón (a 'alguien')	0	1	['etw.']*kosten* 'jdm.' ein Heidengeld
B1	Sangre	['la sangre'] *helarse-le* (en las venas) (a 'alguien')	3	2 lm	[das Blut] *erstarren/frieren* 'jdm.' in den Adern
B1	Sangre	(['alguien/algo']) *hervir-le* la sangre (a 'alguien')	3	2 x	[das Blut] *kochen* 'jdm.' in den Adern
B1	Sangre	(['alguien/algo']) *quemar-le* la sangre (a 'alguien')	2	2 l	['jd./etw.']*schaffen/machen* böses Blut
B1	Sangre	(['alguien/algo']) *chupar-le* la sangre (a 'alguien')	3	2 slx	['jd./etw.']*fressen* 'jdm.' die Haare vom Kopf
B2	Barriga	(['alguien']) *rascarse* la ~ barriga / tripa	0	2 sl	['jd.']*liegen* auf der faulen Haut
B2	Estomago	[un nudo en el estómago] *ponerse-le* (a 'alguien')	3	2 lmx	['etw.']*schlagen* 'jdm.' auf den Magen
B2	Estomago	(['algo']) *revolver-le* el estómago (a 'alguien')	3	2 lx	['etw.']*schlagen* 'jdm.' auf den Magen
B2	Garganta	[un nudo] *hacersele* en la garganta (a 'alguien')	3	2 slmx	[das Herz] *schlagen* 'jdm.' bis zum Hals
B2	Garganta	(['alguien']) *tener* un nudo en la garganta	3	2 slx	['etw.']*bleiben* 'jdm.' im Hals(e) stecken
B2	Hueso	(['alguien']) *dar-le* un hueso duro de roer (a 'alguien')	3	1	['jd.']*geben* 'jdm.' eine harte Nuss zu knacken
B2	Lengua	(['la lengua']) *pegarse-le* al paladar (a 'alguien')	3	2 m	[die Zunge] *kleben* 'jdm.' am Gaumen
B2	Nariz	(['alguien']) *quedarse* con un palmo de narices	0	1	['jd.']*haben* das Nachsehen
B2	Nariz	(['alguien/algo']) *irse* delante de ·sus· (propias) narices	2	2 lm	['jd./etw.']*wegfahren* 'jdm.' vor der Nase
B2	Nariz	(['alguien']) *refregar/restregar-le* 'algo' por las narices (a 'alguien')	0	2 lm	['jd.']*reiben* 'jdm.' 'etw.' unter die Nase
B2	Nariz	(['alguien']) *tener* cogido por las narices <a 'alguien'>	0	2 lx	['jd.']*herumtanzen* 'jdm.' auf der Nase

B2	Nervio	(['alguien']) *crispar-le* los nervios (a 'alguien')	3	2 lx	['jd.']*gehen* 'jdm.' auf die Nerven
B2	Nervio	(['alguien']) *tener* los nervios de acero	3	2 lm	['jd.']*haben* Nerven wie Drahtseile
B2	Ojo	(['alguien']) *estar* ojo avizor	2	1	['jd.']*liegen* auf der Lauer ['jd.']*sein* auf der Hut
B2	Pelo	(['algo']) *ser* (como) para tirarse de los pelos	3	1	['etw.']*sein* zum Mäusemelken
B2	Talón	(['alguien/algo']) *pisar-le* los talones (a 'alguien')	0	2 lx	['jd./etw.']*folgen* 'jdn.' auf den Fersen ['jd./etw.']*sitzen* 'jdm.' im Nacken

Anexo XIV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A1

Abreviaturas	Marcadores ortotipográficos
V: Valor (valores de comprensión: 0-3)	[sujeto] ·posesivo·
G: Grado (grados de analogía formal entre pares fraseológicos: 0-3)	*verbo* +complemento verbal+
	<objeto directo> / posibilidad de permutación
	'precisa adaptación' ~ cadena permutable ~ (suprimible)

LVS para tareas de comprensión:

	G3	G2	G1
V3	(['alguien']) *perder* la cabeza (['algo']) *ir/andar* de boca en boca (['alguien/algo']) *estar* en buenas manos (['algo']) *estar* en manos de 'alguien'	(['algo']) *estar* en boca de todos (['alguien']) *calcular* 'algo' a ojo (['alguien']) *tener* buen ojo para 'algo' (['alguien']) *leer/ver* 'algo' en los ojos de 'alguien'	(['alguien']) no *abrir* la boca (['alguien']) *tener* pájaros en la cabeza (['alguien']) (no) *tener* las manos limpias (['alguien']) *andar* con ~ ojo / cien ojos
V2			
V1			
Vo		(['alguien/algo']) *pedir* la cabeza de 'alguien' (['alguien/algo']) *ir/estar* en cabeza (['alguien']) *tener* 'algo' en la cabeza (['alguien']) *meter* la mano / las manos	

LVS seleccionadas para comprensión por grado (4x2 grados = 8 LVS)
LVS seleccionadas para comprensión por valor (4x2 valores = 8 LVS)

LVS para tareas de producción:

	G3	G2	G1
V3	(['alguien']) *hablar* con las manos (['alguien']) *poner* la mano en el fuego (por 'alguien / algo')		
V2		(['alguien']) *hablar* con el corazón en la mano	
V1		(['alguien']) *levantar* cabeza	(['alguien']) *estar* mal de la cabeza
Vo			(['alguien']) *pisar* cabezas

Anexo XV: Selección de LVS para la propuesta didáctica, nivel A2

Abreviaturas	Marcadores ortotipográficos
V: Valor (valores de comprensión: 0-3)	[sujeto] ·posesivo·
G: Grado (grados de analogía formal entre pares fraseológicos: 0-3)	*verbo* +complemento verbal+
	<objeto directo> / posibilidad de permutación
	'precisa adaptación' ~ cadena permutable ~ (suprimible)

LVS para tareas de comprensión:

	G3	G2	G1
V3	(['alguien']) *romperse* la cabeza (['alguien']) *volver-le* la espalda (a ~ 'alguien'/'algo') (['alguien']) *saber* 'algo' de primera mano (['alguien']) *ver/mirar* <a 'alguien'/'algo'> con otros ojos	(['alguien']) *tener* los pies en ~ el suelo / la tierra (['alguien']) *quedarse* con la boca abierta (['alguien']) *tener* la lengua muy larga (['alguien']) *poner* unos/los ~ ojos como platos (['alguien']) *levantarse* con el pie izquierdo (['alguien']) *estar* con el agua al cuello (['alguien']) *morderse* la lengua	(['alguien']) *meterse* en la boca del lobo (['alguien']) *llenar-le* la cabeza de pájaros a 'alguien' (['alguien']) *tener/poner* cara de interrogación (['alguien']) *conocer* 'algo' como la palma de su mano
V2		(['alguien']) *hincar* los codos (['alguien']) *estar* de los nervios (['alguien']) (no) *comerse* la cabeza con 'algo'	
V1		(['alguien']) *estar/caer* en los brazos de Morfeo (['alguien']) *tener* 'algo' en la punta de la lengua (['alguien']) *cruzar* los dedos	
Vo		(['alguien']) *tomar-le* el pelo (a 'alguien') (['alguien']) *dar* la cara (por 'alguien/algo') (['alguien']) *trabajar* codo con codo	

LVS seleccionadas para comprensión por grado (4x3 grados = 12 LVS)
LVS seleccionadas para comprensión por valor (3x4 valores = 12 LVS)

LVS para tareas de producción:

	G3	G2	G1
V3	(['alguien/algo']) *partir-le* el corazón (a 'alguien') (['alguien']) *ponerse* en manos de 'alguien' (['alguien']) *perder* los nervios		
V2		(['alguien']) *tener* un agujero en la mano (['alguien']) *lavarse* las manos (['alguien']) *poner* 'algo' patas arriba	
V1			
Vo			(['alguien']) *calentarse* la cabeza (['alguien']) *empinar* el codo (['alguien']) *hablar* por los codos

Anexo XVI: MI-Selbsttest⁵

Der MI-Selbsttest - "Auf welche Weise bin ich intelligent?"

Bewerten Sie jede der unten stehenden Aussagen mit 5 Punkten ("stimme voll zu") bis 0 Punkten ("stimme gar nicht zu").

1. Teilstest

- Ich schreibe und veröffentliche Artikel.
- Ich lese fast täglich etwas, was nicht mit meiner Arbeit zusammenhängt.
- Ich beachte Werbeplakate und -anzeigen.
- Ich höre oft Radio und Aufnahmen mit gesprochenem Wort.
- Ich löse gerne Kreuzworträtsel.
- Ich nutze im Unterricht gern Tafel, Overhead-Projektor, Plakate u.ä.
- Ich betrachte mich als guten Briefschreiber.
- Wenn ich ein Lied einige Male höre, kann ich mir den Text meistens merken.
- Ich finde es wichtig im Unterricht vorzulesen oder zu schreiben.
- Ich habe etwas geschrieben, das mir gefällt.

2. Teilstest

- Ich mache gerne längere Spaziergänge.
- Ich tanze gern.
- Ich betreibe mindestens einen Sport.
- Ich übe gerne handwerkliche Tätigkeiten aus wie Nähen, Stricken, Modellbau...
- Ich finde es hilfreich mir neue Fähigkeiten durch praktisches Ausprobieren anzueignen.
- Die besten Ideen kommen mir oft beim Joggen, Staubsaugen oder anderen körperlichen Tätigkeiten.
- Ich tue gerne Dinge im Freien.
- Ich finde es schwer für längere Zeit still zu sitzen.
- Ich mag Unterrichtsmethoden, die Bewegung erfordern.
- Die meisten meiner Hobbys sind körperlich orientiert

3. Teilstest

- Ich achte auf die Farben, die ich trage.
- Ich fotografiere viel.
- Ich zeichne gern.
- Besonders gern lese ich reich bebilderte Bücher und Texte.
- Ich neige zu Textbüchern mit Tabellen, Grafiken und Illustrationen.
- In fremden Städten kann ich mich gut orientieren.
- Im Unterricht finde ich Dias und Bilder hilfreich.

⁵ Versión en línea: <http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000475> [15/07/2013]

- Ich mag Puzzles und Rätsel.
- In der Schule war ich gut in Geometrie.
- Wenn ich einen Unterrichtsraum betrete, bemerke ich, ob die Sitzordnung von Lehre und Schülern den Lehrprozess fördert.

4. Teilttest

- Ich habe keine Probleme einen Takt zu identifizieren oder ihm zu folgen.
- Wenn ich ein Musikstück höre, kann ich den Harmonien gut folgen.
- Ich höre, wenn ein Sänger den Ton nicht trifft.
- Ich habe eine ausdrucksstarke Stimme.
- Ich benutze gern Lieder und Musik im Unterricht.
- Ich spiele ein Musikinstrument.
- Ich höre oft Musik - im Auto, in der Arbeit oder zu Hause.
- Ich kenne die Melodien vieler Lieder.
- Ich summe oder pfeife oft eine Melodie, wenn ich allein bin oder mich wohl fühle.
- Ich fühle mich besser, wenn ich Musik anhöre, die ich mag.

5. Teilttest

- Ich gehe lieber auf Partys als allein zu Hause zu bleiben.
- Probleme diskutiere ich gern mit Freunden.
- Andere kommen mit ihren Problemen oft zu mir.
- Mehrere Abende wöchentlich unternehme ich etwas mit anderen.
- Ich habe gern Gäste oder gebe Partys.
- Ich übernehme gern und häufig leitende Rollen bzw. Funktionen.
- Ich helfe gern und zeige anderen, wie etwas funktioniert.
- Ich habe mehr als einen engen Freund.
- Ich fühle mich wohl in Menschenmengen oder auf Partys mit vielen Unbekannten.
- Ich freue mich, wenn ich Studieninhalte und Unterrichtsstruktur diskutieren und mitentscheiden kann

6. Teilttest

- Ich glaube Aussagen leichter, wenn sie messbar oder berechenbar sind.
- Ich kann gut im Kopf rechnen.
- Ich mag Kartenspiele wie Romme, Skat oder Bridge.
- Ich mochte den Mathematikunterricht in der Schule.
- Ich denke, dass die meisten Dinge logisch und rational erklärbar sind.
- Ich mag Denkspiele.
- Ich interessiere mich für aktuelle wissenschaftliche Entwicklungen.
- Beim Kochen messe ich die Zutaten genau ab.
- Es macht mir Spaß im Unterricht Probleme selbst zu lösen.
- Ich möchte am liebsten vorher wissen, was ich beim Unterricht erwarten kann.

7. Teilttest

- Ich kann verschiedene Vogelarten gut unterscheiden.
- Ich kann verschiedene Pflanzenarten gut unterscheiden.
- Ich gärtnerne gerne.
- Ich mag und halte gern Haustiere.
- Ich kann Autos leicht nach Typ und Baujahr unterscheiden.
- Ich kenne verschiedene Wolkenformationen und ihre Bedeutung für das Wetter.
- Ich kann Unkraut gut von anderen Pflanzen unterscheiden.
- Ich verbringe meine Zeit gerne im Freien.
- Ich interessiere mich für Gestein.
- Ich habe Zimmerpflanzen im Haus und im Büro.

8. Teilttest

- Ich meditiere regelmäßig.
- Ich halte mich für unabhängig.
- Ich führe ein Tagebuch und halte meine Gedanken fest.
- Ich denke mir eigene Aufgaben aus und benutze nicht nur das Buch.
- Im Unterricht sollen immer neue Aufgabestellungen und Materialien vorkommen.
- Wenn ich verletzt oder enttäuscht werde, reagiere ich sehr schnell.
- Ich spreche über meine Lebensprinzipien und daraus folgende Verhaltensweisen.
- Manche Hobbys oder Interessen verfolge ich gerne allein.
- Ich mache gerne Einzelarbeit im Unterricht.
- Ich brauche Ruhe und Zeit zum Überlegen im Unterricht.

Bitte hier schneiden und auf die erste Seite heften

SchülerIn: _____ Jahrgang: _____ Gruppe: _____

Auswertung des Tests

Punkte im 1. Teilttest (Sprachliche Intelligenz) : _____

Punkte im 2. Teilttest (Körperlich-kinästhetische Intelligenz) : _____

Punkte im 3. Teilttest (Räumliche Intelligenz) : _____

Punkte im 4. Teilttest (Musikalische Intelligenz) : _____

Punkte im 5. Teilttest (Interpersonale Intelligenz) : _____

Punkte im 6. Teilttest (Logisch-mathematische Intelligenz) : _____

Punkte im 7. Teilttest (Naturalistische Intelligenz) : _____

Punkte im 8. Teilttest (Intrapersonale Intelligenz) : _____

Anexo XVII: Pretest A1

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Comprensión de LVS vs. lexías simples en contexto]

Lee los dos e-mails y marca en **verde** las partes que comprendas y en **amarillo** aquellas que no comprendas.

¡Hola, Alicia!

¿Qué tal todo? Yo estoy mal, porque tengo una mala nota en el examen de matemáticas. Yo comprendo bien las matemáticas, pero en los exámenes estoy nerviosa y pierdo la cabeza. Con los números tengo que andar con ojo.

Marta tiene la mejor nota de la clase, ¡10 puntos! Ella siempre está en cabeza en matemáticas, química y física. Marta tiene buen ojo para los números. Miguel tiene 9 puntos, pero él copió¹ en el examen. Ese chico no tiene las manos limpias. Todos los alumnos lo saben y ahora piden la cabeza de Miguel, pero nadie habla con el profesor, los alumnos no abren la boca.

Bueno, cambiando de tema: Marcos ya no es mi novio. Todos los alumnos hablan de eso y la noticia va² de boca en boca. Marcos quiere volver, eso lo veo en sus ojos. No quiero estar con Marcos porque sólo piensa en sus cosas y tiene muchos pájaros en la cabeza.

Y tú, ¿qué tal? ¿Cómo te va en el instituto y qué tal con tu chico, Luis? Besos,

Sara

Querida Sara:

Pues ahora tengo muchas cosas en la cabeza... el instituto. el trabajo. mi familia... Con Luis todo está bien. Es muy simpático y con él estoy en buenas manos.

Sé que ya no estás con Marcos. porque en el instituto todos los alumnos lo comentan y la noticia está en boca de todos. Él me preguntó³ si podía⁴ hablar contigo porque quiere volver. pero yo no meto las manos en vuestros asuntos.

Yo también tengo mala nota en matemáticas. Es que no comprendo los problemas y siempre calculo los resultados a ojo. En los exámenes mi nota está en manos de la suerte.

Bueno, ya hablamos. Besos.

Alicia

¹ Vergangenheitsform von *copiar* (él/ella)

² 3ª persona de singular de *ir* (él/ella)

³ Vergangenheitsform von *preguntar* (él/ella)

⁴ Vergangenheitsform von *poder* (yo)

Palabras en amarillo: _____ / 288

Palabras en verde: _____ / 288

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Comprensión de LVS según grado de analogía formal + accesibilidad CES]

¿Qué significan las expresiones **en negrita**? Explícalo en alemán.

1. Mi amiga **está perdiendo la cabeza**. *Perder la cabeza* bedeutet

2. **Anda con ojo** en el concierto. *Andar con ojo* bedeutet

3. Finlandia **está en cabeza** de Europa. *Estar en cabeza* bedeutet

4. María **tiene buen ojo para** las finanzas. *Tener buen ojo para algo*⁶ bedeutet

5. El jefe **no tiene las manos limpias**. *No tener las manos limpias* bedeutet

6. La gente **está pidiendo la cabeza del** alcalde. *Pedir la cabeza de alguien* bedeutet

7. Juan no **abre la boca** en clase. *No abrir la boca* bedeutet

⁶ algo: etwas

8. La noticia **va de boca en boca**. *Ir de boca en boca* bedeutet

9. Puedo **ver** el miedo **en sus ojos**. *Poder ver algo en los ojos de alguien* bedeutet

10. Juan **tiene muchos pájaros en la cabeza**. *Tener muchos pájaros en la cabeza* bedeutet

11. Ahora **tienes** muchas cosas **en la cabeza**. *Tener algo en la cabeza* bedeutet

12. Tu secreto **está en buenas manos**. *Estar en buenas manos* bedeutet

13. La noticia **está en boca de todos**. *Estar en boca de todos* bedeutet

14. Marcos siempre **mete las manos** en tu trabajo. *Meter las manos en algo* bedeutet

15. Juan **calcula** los ingredientes **a ojo**. *Calcular algo a ojo* bedeutet

16. La decisión **está en manos del** director. *Estar en manos de alguien* bedeutet

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Producción de LVS]

Meine Muttersprache ist _____.

Andere Zweitsprache(n), die ich erworben habe: _____.

Ich lerne Spanisch seit _____ Monaten.

Andere Fremdsprache(n), die ich gelernt habe: _____.

Traduce al español las expresiones subrayadas:

1. Wenn ich mich in einer Fremdsprache nicht verständigen kann, dann rede ich mit den Händen.

2. Ich bin mir sicher, dass sie nichts damit zu tun hat. Dafür würde ich die Hand ins Feuer legen.

3. Warum schenkst du ihm kein Vertrauen? Er trägt/hat das Herz auf der Zunge.

4. Er musste viel durchmachen, aber er kommt wieder auf die Beine.

5. Wie kommst du denn darauf? Du tickst nicht mehr richtig...

6. Dieser Mann ist skrupellos und er wird immer wieder über Leichen gehen.

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Comprensión de LVS en contexto]

Lee los dos e-mails y explica en alemán el significado de las expresiones subrayadas en la tabla de la página siguiente.

¡Hola, Alicia!

¿Qué tal todo? Yo estoy mal, porque tengo una mala nota en el examen de matemáticas. Yo comprendo bien las matemáticas, pero en los exámenes estoy nerviosa y pierdo la cabeza. Con los números tengo que andar con ojo.

5 Marta tiene la mejor nota de la clase, ¡10 puntos! Ella siempre está en cabeza en matemáticas, química y física. Marta tiene buen ojo para los números. Miguel tiene 9 puntos, pero él copió¹ en el examen. Ese chico no tiene las manos limpias. Todos los alumnos lo saben y ahora piden la cabeza de Miguel, pero nadie habla con el profesor, los alumnos no abren la boca.

10 Bueno, cambiando de tema: Marcos ya no es mi novio. Todos los alumnos hablan de eso y la noticia va² de boca en boca. Marcos quiere volver, eso lo veo en sus ojos. No quiero estar con Marcos porque sólo piensa en sus cosas y tiene muchos pájaros en la cabeza.

Y tú, ¿qué tal? ¿Cómo te va en el instituto y qué tal con tu chico, Luis? Besos,
Sara

Querida Sara:

15 Pues ahora tengo muchas cosas en la cabeza... el instituto, el trabajo, mi familia... Con Luis todo está bien. Es muy simpático y con él estoy en buenas manos.

Sé que ya no estás con Marcos, porque en el instituto todos los alumnos lo comentan y la noticia está en boca de todos. Él me preguntó³ si podía⁴ hablar contigo porque quiere volver, pero yo no meto las manos en vuestros asuntos.

20 Yo también tengo mala nota en matemáticas. Es que no comprendo los problemas y siempre calculo los resultados a ojo. En los exámenes mi nota está en manos de la suerte.

Bueno, ya hablamos. Besos.

Alicia

¹ Vergangenheitsform von *copiar* (él/ella)

² 3ª persona de singular de *ir* (él/ella)

³ Vergangenheitsform von *preguntar* (él/ella)

⁴ Vergangenheitsform von *poder* (yo)

Im Text steht...	Spruchwort	Es bedeutet...	Ich bin (nicht) darauf gekommen, weil...
L3: estoy nerviosa y <i>pierdo la cabeza</i>	(perder la cabeza)		
L4: tengo que <i>andar con ojo</i>	(andar con ojo)		
L5: ella siempre está <i>en cabeza</i>	(estar en cabeza)		
L6: Marta <i>tiene buen ojo</i> para los números	(tener buen ojo para algo)		
L7: Ese chico <i>no tiene las manos limpias</i>	(no tener las manos limpias)		
L7: ahora <i>piden la cabeza de Miguel</i>	(pedir la cabeza de alguien)		
L8: Los alumnos <i>no abren la boca</i>	(no abrir la boca)		
L10: La noticia <i>va de boca en boca</i>	(ir de boca en boca)		
L10: eso lo veo <i>en sus ojos</i>	(ver algo en los ojos de alguien)		

L11: <i>tiene muchos pájaros en la cabeza</i>	(tener muchos pájaros en la cabeza)		
L15: <i>ahora tengo muchas cosas en la cabeza</i>	(tener algo en la cabeza)		
L16: <i>con él estoy en buenas manos</i>	(estar en buenas manos)		
L18: <i>la noticia está en boca de todos</i>	(estar en boca de todos)		
L19: <i>yo no meto las manos en vuestros asuntos</i>	(meter las manos)		
L21: <i>siempre calculo los resultados a ojo</i>	(calcular algo a ojo)		
L21: <i>mi nota está en manos de la suerte</i>	(estar en manos de algo/alguien)		

Anexo XVIII: Pretest A2

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Comprensión de LVS vs. lexías simples en contexto]

Lee la siguiente escena de los personajes de *Extra en español*. Marca en **verde** las partes que comprendas y en **amarillo** aquellas que no comprendas.



1 Ana está en casa preparando un examen. Lola llega a casa.

Lola: ¡Hola, Ana! ¿Qué pasa?

Ana: Pues aquí, rompiéndome la cabeza con los problemas de matemáticas. Mañana
5 tenemos un examen y tengo que hincar los codos todo el día. ¿Puedes estudiar
conmigo y ayudarme?

Lola: Uy, yo no. Tengo muchas cosas que hacer, estoy con el agua hasta el cuello.
Pregúntale a Sam, a él le gustan las matemáticas y conoce los números como la palma
de su mano. Él te puede ayudar más que yo.

10 Ana: Siempre me vuelves la espalda cuando necesito ayuda. Estoy de los nervios y no me
entiendes. Normalmente me muerdo¹ la lengua y no te digo nada, pero ya no puedo
más, eres una egoísta.

Lola: ¡Pero qué humor tienes hoy! ¿Te has levantado con el pie izquierdo? Bueno, bueno, no
te comas la cabeza con el examen, seguro que va a salir bien. Yo cruzo los dedos.
Oye... pero... ¡mi ordenador no funciona! ¿Quién lo ha roto?²

¹ morder (o > ue)

² gebrochen. Partizip von romper: brechen, kaputt machen

- 15 *Ana pone cara de interrogación. En ese momento entra Sam.*
- Ana: Yo no sé de qué hablas. No he usado tu ordenador.
- Lola: ¡Vamos! Siempre me tomas el pelo, pero yo no soy tonta. Tú has roto mi ordenador, da la cara y no mientas³.
- 20 Sam: Lola, relájate. Ana nunca usa tu... eh... cómo se llama... lo tengo en la punta de la lengua... ah, sí, ordenador.
- Lola: Sí que lo usa. Tú es que miras a Ana con otros ojos, pero sé que ella utiliza mis cosas.
- Sam: Bueno, yo sé de primera mano quién ha usado tu ordenador. Ha sido Pablo, pero yo puedo reparar tu ordenador, es muy fácil. Mira, ya está solucionado.
- En ese momento entra Pablo.*
- 25 Lola: ¡Pablooooo! ¡Tú has roto mi ordenador! Siempre te metes en la boca del lobo con cosas que no entiendes y al final las cosas te salen mal.
- Pablo: ¿Quién te ha dicho eso? ¡Sam, has sido tú! ¡Tienes la lengua muy larga! Bueno, bueno... pero ya funciona otra vez, ¿no? Eso es lo importante. Lola, tengo que hablar contigo...
- 30 *Sam va a la cocina por unas bebidas. Ana va a su habitación.*
- Pablo: Lola, ¿quieres ser mi novia?
- Lola no se cree lo que dice Pablo y durante unos segundos no habla. Se queda con la boca abierta y pone los ojos como platos.*
- 35 Lola: Pero, ¿tú estás loco? ¿Quién te ha llenado la cabeza de pájaros? Yo no voy a ser tu novia. Ni ahora ni nunca. No me gustas nada. A mí me gustan los hombres que tienen los pies en el suelo y son realistas... y tú, ¡tú estás loco!
- Sam vuelve de la cocina con bebidas para todos.*
- Sam: Aquí tenéis bebidas, y después de beber vamos a limpiar la cocina porque está sucia.
- 40 Lola: Pero yo no tengo tiempo. Ana tiene que limpiar. Un momento, ¿dónde está Ana?
- Pablo: Pues... está en su habitación y parece que está en los brazos de Morfeo. Ha estudiado mucho para el examen y se ha dormido porque debe estar cansada. Pero no pasa nada, Sam, tú y yo podemos limpiar juntos. Si trabajamos codo con codo, terminaremos⁴ muy pronto.
- 45 Sam: Buena idea, Pablo. Venga, ¡Todos a limpiar!

³ mentir (e > ie)

⁴ Zukunftsform von *terminar* (nosotros)

Palabras en amarillo: ____ / 528

Palabras en verde: ____ / 528

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Comprensión de LVS según grado de analogía formal + accesibilidad CES]

¿Qué significan las expresiones **en negrita**? Explícalo en alemán.

1. Llevo todo el día **rompiéndome la cabeza**. *Romperse la cabeza* bedeudet

2. Juan **me ha vuelto la espalda**. *Volverle la espalda a alguien* bedeudet

3. Ella **sabe todo de primera mano**. *Saber algo de primera mano* bedeudet

4. El jefe **mira a Cristina con otros ojos**. *Mirar algo / a alguien con otros ojos* bedeudet

5. María **tiene la lengua muy larga**. *Tener la lengua muy larga* bedeudet

6. Marcos **puso los ojos como platos**. *Poner los ojos como platos* bedeudet

7. Mi hermana **se ha levantado hoy con el pie izquierdo**. *Levantarse con el pie izquierdo* bedeudet

8. **¡Muérdete la lengua!**. *Morderse la lengua* bedeudet

9. Otra vez **se ha metido en la boca del lobo**. *Meterse en la boca del lobo* bedeudet

10. Su padre **le ha llenado la cabeza de pájaros**. *Llenarle a alguien la cabeza de pájaros* bedeudet

11. Entonces Marta **puso cara de interrogación**. *Poner cara de interrogación* bedeudet

12. Miguel **conoce** la ciudad **como la palma de su mano**. *Conocer algo como la palma de su mano* bedeudet
-
13. Pablo **tiene los pies en el suelo**. *Tener los pies en el suelo* bedeudet
-
14. Nosotros **nos quedamos con la boca abierta**. *Quedarse con la boca abierta* bedeudet
-
15. Ahora **estoy con el agua hasta el cuello**. *Estar con el agua hasta el cuello* bedeudet
-
16. Tengo que **hincar los codos**. *Hincar los codos* bedeudet
-
17. Mi madre **está de los nervios**. *Estar de los nervios* bedeudet
-
18. Siempre **se come la cabeza con** ese tema. *Comerse la cabeza con algo* bedeudet
-
19. Luis **está en los brazos de Morfeo**. *Estar en los brazos de Morfeo* bedeudet
-
20. **¡Lo tengo en la punta de la lengua!**. *Tener algo en la punta de la lengua* bedeudet
-
21. **Cruzamos los dedos**. *Cruzar los dedos* bedeudet
-
22. Mi hermano siempre **me toma el pelo**. *Tomarle el pelo a alguien* bedeudet
-
23. **¡Tú nunca das la cara!**. *Dar la cara* bedeudet
-
24. Los chicos **trabajan codo con codo**. *Trabajar codo con codo* bedeudet
-

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Producción de LVS]

Meine Muttersprache ist _____.

Andere Zweitsprache(n), die ich erworben habe: _____.

Ich lerne Spanisch seit _____ Monaten.

Andere Fremdsprache(n), die ich gelernt habe: _____.

Traduce al español las expresiones subrayadas:

1. Du brichst mir das Herz!

2. Sie vertraut dir und deswegen begibt sie sich in deine Hände.

3. Wir verlieren die Nerven so gut wie nie.

4. Obwohl er gut verdient, er ist fast immer pleite. Ihm rinnt das Geld durch die Finger.

5. Dazu hat er mir keine klare Antwort gegeben. Er wäscht seine Hände in Unschuld.

6. Was ist denn hier los?! Warum stellst du das Zimmer auf den Kopf?

7. Probleme wälzen bringt ihm auch keine Lösung.

8. Heute Abend gehen wir einen heben.

9. Sie hört echt nie auf, sie redet wie ein Wasserfall!

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Comprensión de LVS en contexto]

Lee la siguiente escena de los personajes de *Extra en español*. Explica en alemán el significado de las expresiones **en negrita** en la tabla de las páginas 8 y 9.



1 Ana está en casa preparando un examen. Lola llega a casa.

Lola: ¡Hola, Ana! ¿Qué pasa?

Ana: Pues aquí, **rompiéndome la cabeza** con los problemas de matemáticas. Mañana tenemos un examen y tengo que **hincar los codos** todo el día. ¿Puedes estudiar conmigo y ayudarme?

Lola: Uy, yo no. Tengo muchas cosas que hacer, **estoy con el agua hasta el cuello**. Pregúntale a Sam, a él le gustan las matemáticas y **conoce los números como la palma de su mano**. Él te puede ayudar más que yo.

10 Ana: Siempre **me vuelves la espalda** cuando necesito ayuda. **Estoy de los nervios** y no me entiendes. Normalmente **me muerdo¹ la lengua** y no te digo nada, pero ya no puedo más, eres una egoísta.

Lola: ¡Pero qué humor tienes hoy! ¿**Te has levantado con el pie izquierdo**? Bueno, bueno, no **te comas la cabeza con** el examen, seguro que va a salir bien. Yo **cruzo los dedos**. Oye... pero... ¡mi ordenador no funciona! ¿Quién lo ha roto?²

¹ morder (o > ue)

² gebrochen. Partizip von romper: brechen, kaputt machen

- 15 Ana **pone cara de interrogación**. En ese momento entra Sam.
- Ana: Yo no sé de qué hablas. No he usado tu ordenador.
- Lola: ¡Vamos! Siempre **me tomas el pelo**, pero yo no soy tonta. Tú has roto mi ordenador, **da la cara** y no mientas³.
- 20 Sam: Lola, relájate. Ana nunca usa tu... eh... cómo se llama... lo **tengo en la punta de la lengua**... ah, sí, ordenador.
- Lola: Sí que lo usa. Tú es que **miras a Ana con otros ojos**, pero sé que ella utiliza mis cosas.
- Sam: Bueno, yo **sé de primera mano** quién ha usado tu ordenador. Ha sido Pablo, pero yo puedo reparar tu ordenador, es muy fácil. Mira, ya está solucionado.
- 25 En ese momento entra Pablo.
- Lola: ¡Pabloooo! ¡Tú has roto mi ordenador! Siempre **te metes en la boca del lobo** con cosas que no entiendes y al final las cosas te salen mal.
- Pablo: ¿Quién te ha dicho eso? ¡Sam, has sido tú! ¡**Tienes la lengua muy larga!**
- 30 Bueno, bueno... pero ya funciona otra vez, ¿no? Eso es lo importante. Lola, tengo que hablar contigo...
- Sam va a la cocina por unas bebidas. Ana va a su habitación.
- Pablo: Lola, ¿quieres ser mi novia?
- Lola no se cree lo que dice Pablo y durante unos segundos no habla. **Se queda con la boca abierta y pone los ojos como platos**.
- 35 Lola: Pero, ¿tú estás loco? ¿Quién **te ha llenado la cabeza de pájaros**? Yo no voy a ser tu novia. Ni ahora ni nunca. No me gustas nada. A mí me gustan los hombres que **tienen los pies en el suelo** y son realistas... y tú, ¡tú estás loco!
- Sam vuelve de la cocina con bebidas para todos.
- 40 Sam: Aquí tenéis bebidas, y después de beber vamos a limpiar la cocina porque está sucia.
- Lola: Pero yo no tengo tiempo. Ana tiene que limpiar. Un momento, ¿dónde está Ana?
- Pablo: Pues... está en su habitación y parece que **está en los brazos de Morfeo**. Ha estudiado mucho para el examen y se ha dormido porque debe estar cansada. Pero no pasa nada, Sam, tú y yo podemos limpiar juntos. Si **trabajamos codo con codo**,
- 45 terminaremos⁴ muy pronto.

³ mentir (e > ie)

⁴ Zukunftsform von *terminar* (nosotros)

Im Text steht...	Sprichwort	Es bedeutet...	Ich bin (nicht) darauf gekommen, weil...
L3: “ rompiéndome la cabeza con los problemas de matemáticas”	(romperse la cabeza)		
L9: “siempre me vuelves la espalda ”	(volverle la espalda a alguien)		
L23: “yo sé de primera mano quién ha usado...”	(saber algo de primera mano)		
L21: “Tú es que miras a Ana con otros ojos ”	(mirar a alguien / mirar algo con otros ojos)		
L28: “ Tienes la lengua muy larga ”	(tener la lengua muy larga)		
L34: “(Lola) pone los ojos como platos ”	(poner los ojos como platos)		
L12: “¿ Te has levantado con el pie izquierdo? ”	(levantarse con el pie izquierdo)		
L10: “normalmente me muerdo la lengua ”	(morderse la lengua)		
L26: “Siempre te metes en la boca del lobo ”	(meterse en la boca del lobo)		
L35: “¿Quién te ha llenado la cabeza de pájaros? ”	(llenarle a alguien la cabeza de pájaros)		
L15: “Ana pone cara de interrogación ”	(poner cara de interrogación)		
L7: “ conoce los números como la palma de su mano ”	(conocer algo como la palma de su mano)		

L37: “los hombres que tienen los pies en el suelo ”	(tener los pies en el suelo)		
L33: “(Lola) se queda con la boca abierta ”	(quedarse con la boca abierta)		
L6: “ estoy con el agua hasta el cuello ”	(estar con el agua hasta el cuello)		
L4: “tengo que hincar los codos todo el día”	(hincar los codos)		
L9: “ Estoy de los nervios y no me entiendes”	(estar de los nervios)		
L13: “no te comas la cabeza con el examen”	(comerse la cabeza con algo)		
L42: “parece que está en los brazos de Morfeo ”	(estar en los brazos de Morfeo)		
L19: „cómo se llama... lo tengo en la punta de la lengua ”	(tener algo en la punta de la lengua)		
L13: “Yo cruzo los dedos ”	(cruzar los dedos)		
L17: “Siempre me tomas el pelo ”	(tomarle el pelo a alguien)		
L18: “ Da la cara y no mientas”	(dar la cara)		
L44: “Si trabajamos codo con codo , terminaremos muy pronto”	(trabajar codo con codo)		

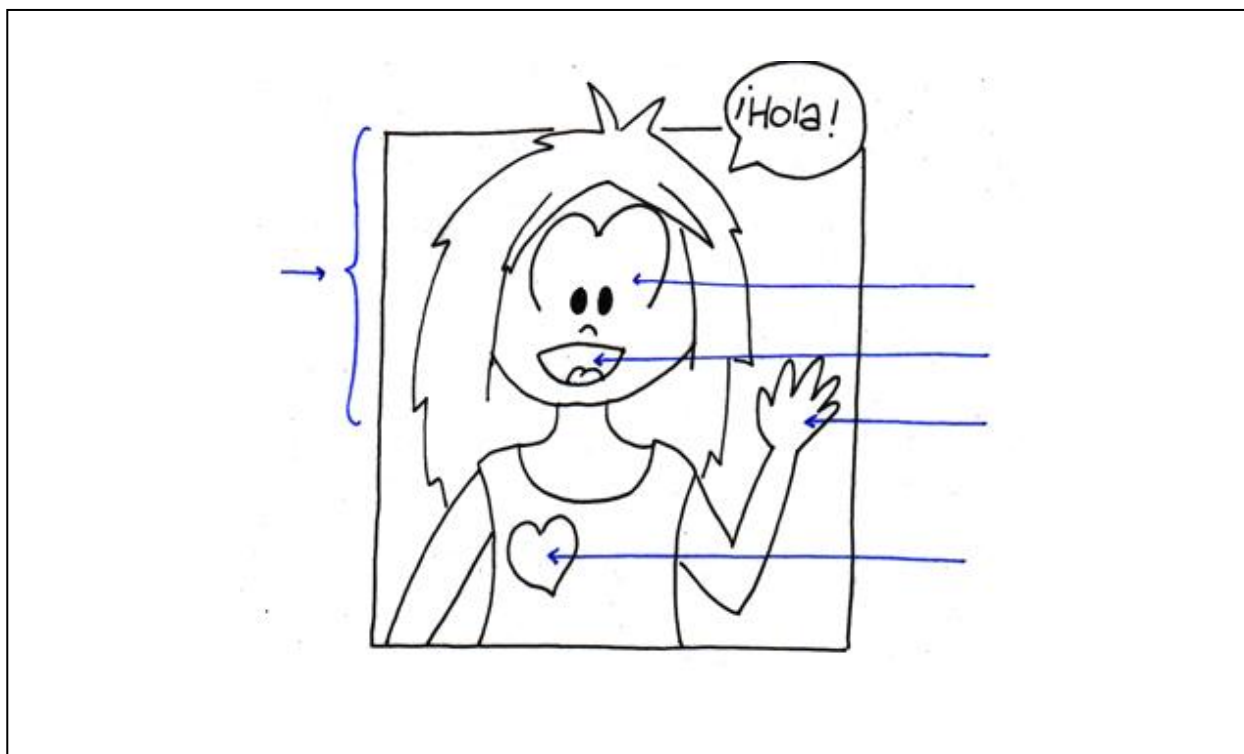
Alumno/a: _____ Fecha: _____ Español / Ve / STSN

En esta unidad aprenderás a:

- Comprender y utilizar locuciones que contienen partes del cuerpo humano.

Fase 0: Introducción

¿Cómo se llaman estas partes del cuerpo humano?



Fase 1: descubriendo las locuciones

Lee los e-mails de Sara y Alicia.

1

¡Hola, Alicia!

¿Qué tal todo? Yo estoy así así, porque tengo una mala nota en el examen de matemáticas. Yo comprendo bien las matemáticas, pero en los exámenes estoy nerviosa y pierdo la cabeza. Con los números tengo que andar con ojo.

5

Marta tiene la mejor nota de la clase, ¡10 puntos!. Ella siempre está en cabeza en matemáticas porque tiene buen ojo para los números. Miguel tiene 9 puntos, pero él copió¹ en el examen. Ese chico no tiene las manos limpias. Todos los alumnos lo saben y ahora piden la cabeza de Miguel, pero nadie habla con el profesor, los alumnos no abren la boca.

10

Bueno, cambiando de tema: Marcos ya no es mi novio. Todos los alumnos hablan de eso y la noticia va de boca en boca. Marcos quiere volver, eso lo veo en sus ojos, pero yo no quiero estar con él porque sólo piensa en sus cosas y tiene muchos pájaros en la cabeza.

Y tú, ¿qué tal? ¿Cómo te va en el instituto y qué tal con tu chico, Luis? Besos,
Sara

15

Querida Sara:

Pues ahora tengo muchas cosas en la cabeza... el instituto, el trabajo, mi familia... Además, la semana pasada tuve² gripe y parece que ya estoy levantando cabeza.

Con Luis todo está bien. Es muy simpático y con él estoy en buenas manos. Además, es muy amable y sincero, siempre habla con el corazón en la mano.

20

Hmmm conozco a Miguel desde hace años y es muy honesto. ¡Él nunca copiaría³ en un examen, pongo la mano en el fuego!

25

Sé que ya no estás con Marcos, porque en el instituto todos los alumnos lo comentan y la noticia está en boca de todos. Él me preguntó⁴ si podía⁵ hablar contigo porque quiere volver, pero yo no meto las manos en vuestros asuntos. Además tienes razón, ese chico está mal de la cabeza. Además es muy egoísta, va por la vida pisando cabezas y no es bueno con la gente.

30

Yo también tengo mala nota en matemáticas. Es que no comprendo los problemas y siempre calculo los resultados a ojo. En los exámenes mi nota está en manos de la suerte. Y bueno, la próxima semana tengo el examen de inglés. Soy muy mala en inglés, siempre tengo que hablar con las manos porque no tengo bastante vocabulario...

Bueno, ya hablamos. Besos.

¡Aquí estamos mal de la cabeza! – Unidad de locuciones somáticas (A1)

Notas y glosario del texto:

¹ *copió*: indefinido (Vergangenheitsform) de *copiar* (él/ella/Usted).

² *tuve*: indefinido de *tener* (yo).

³ *copiaría*: condicional de *copiar* (él/ella/usted). “*Él nunca copiaría*” = “*Er würde nie abschreiben*”.

⁴ *preguntó*: indefinido de *preguntar* (yo) “*Él me preguntó si podía hablar contigo*” =

⁵ *podía*: imperfecto de *poder* (él/ella/usted). “*Er fragte mich, ob ich mit dir reden könnte...*”

andar ≈ ir	limpio/a: sauber	cambiar: wechseln
	amable: nett, freundlich	pedir (e>i): fordern
	sincero/a = honesto/a: ehrlich (eng. <i>sincere</i>)	pisar: treten
	la noticia: Nachricht	calcular: rechnen (eng. <i>calculate</i>)
	el asunto: Angelegenheit, Sache	meter: (hinein)legen, -stecken
	la razón: Vernunft	tener razón: Recht haben
	el pájaro: Vogel	nadie: niemand
	parece que: es sieht so aus, dass...	

1. Subraya las locuciones de la página 2. En total hay 22 locuciones.

2. Ahora escribe al lado su forma en infinitivo.

3. Y... ¿qué significan todas estas locuciones? Explícalo en alemán.

Locución	Significado
L3: [alguien] perder la cabeza	Sehr aufgeregt oder nervös werden / Unüberlegt handeln.

¡Aquí estamos mal de la cabeza! – Unidad de locuciones somáticas (A1)

¡Aquí estamos mal de la cabeza! – Unidad de locuciones somáticas (A1)

4. ¿Cómo se dice en alemán? Busca las locuciones equivalentes en alemán.

- a) [alguien] **perder** la cabeza: _____.
- b) [alguien] **andar** con ojo / con cien ojos: _____.
- c) [alguien / algo] **estar** / **ir** en cabeza: _____.
- d) [alguien] **tener** buen ojo para 'algo': _____.
- e) [alguien] (no) **tener** las manos limpias: _____.
- f) [alguien] **pedir** la cabeza de 'alguien': _____.
- g) [alguien] no **abrir** la boca: _____.
- h) [algo] **ir** / **andar** de boca en boca: _____.
- i) [alguien] **ver** / **leer** 'algo' en los ojos de 'alguien': _____.
- j) [alguien] **tener** pájaros en la cabeza: _____.
- k) [alguien] **tener** 'algo' en la cabeza: _____.
- l) [alguien] **levantar** cabeza: _____.
- m) [alguien / algo] **estar** en buenas manos: _____.
- n) [alguien] **hablar** con el corazón en la mano: _____.
- o) [alguien] **poner** la mano en el fuego (por 'alguien' / 'algo'): _____.
- p) [algo] **estar** en boca de todos: _____.
- q) [alguien] **meter** la mano / las manos: _____.
- r) [alguien] **estar** mal de la cabeza: _____.
- s) [alguien] **pisar** cabezas: _____.
- t) [alguien] **calcular** 'algo' a ojo: _____.
- u) [alguien / algo] **estar** en manos de 'alguien': _____.
- v) [alguien] **hablar** con las manos: _____.

¡Aquí estamos mal de la cabeza! – Unidad de locuciones somáticas (A1)

Fase 2: creación

Tu profesora va a presentar seis estaciones diferentes. Después tienes que elegir una o varias estaciones en las que quieras trabajar. Recuerda: necesitas conseguir al menos dos estrellas.

Estación visual-espacial

Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

Estación visual-espacial

3 loc - ★ x1
6 loc - ★ x2

Tarea: elige tres locuciones y plásmalas dibujos.

Aquí tienes algunos ejemplos de personas que hablan por los codos:



Producto: dibujos

Estación lingüística

Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

Estación lingüística

3 loc - ★ x1
6 loc - ★ x2

Tarea: elige tres locuciones y escribe una escena donde emplearlas. Después ensaya bien la escena para representarla en clase.

Aquí tienes algunos ejemplos:



Los ejemplos de la escena de Extra en español también pueden ayudarte a confeccionar tu diálogo.

Producto: diálogo escrito y presentación

Estación corporal

Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

Estación corporal

3 loc - ★ x1
10 loc - ★ x2

Tarea: elige cinco locuciones e prepara una representación dramática para cada una.

Ensayas bien tu representación para actuar en clase. Tus compañeros tienen que repetir lo que tú digas e imitar tu actuación.

Aquí tienes un ejemplo de una persona que se ha quedado con la boca abierta:



Producto: representación dramática

Estación musical

Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

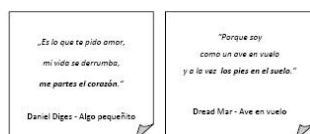
Estación musical

★★

Tarea: compón una canción con locuciones. Ensayas bien tu canción para presentarla a los compañeros.

Puedes tomar una melodía de una canción famosa o inventar una nueva.

Aquí tienes algunos fragmentos de canciones que contienen locuciones:



Producto: canción

Estación naturalista

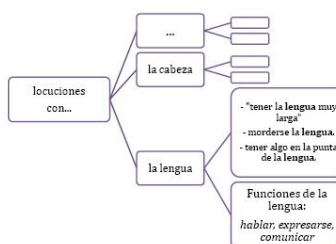
Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

Estación lógico-naturalista

★★

Tarea: observa qué locuciones tienen la misma parte del cuerpo y determina qué funciones o actividades se asocian a esa parte del cuerpo.

Aquí tienes un ejemplo de las locuciones con la lengua:



Producto: diagrama o mapa mental y exposición (puedes realizar tu exposición en alemán)

Estación lógico-matemática

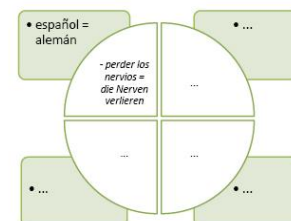
Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

Estación lógico-matemática

★★

Tarea: compara las locuciones españolas y sus equivalentes en alemán. Clasifica las parejas de locuciones (español-alemán) según su similitud formal.

Aquí tienes un ejemplo de una pareja de locuciones que en español y en alemán son idénticas:



Producto: diagrama o mapa mental y exposición (puedes realizar tu exposición en alemán)

Fase 3: consolidación



1. Conecta los verbos con los complementos para formar una locución. Después busca su significado.

- | | |
|--------------|---------------------------|
| I. perder | a. pájaros en la cabeza |
| II. estar | b. mal de la cabeza |
| III. pedir | c. la cabeza |
| IV. tener | d. cabezas |
| V. tener | e. en cabeza |
| VI. levantar | f. la cabeza de 'alguien' |
| VII. estar | g. 'algo' en la cabeza |
| VIII. pisar | h. cabeza |

Sinnlose Ideen haben

jemandes Bestrafung oder Entlassung fordern

Rücksichtslos vorgehen

sich nach einer schwierigen Situation erholen

aufgeregt oder nervös werden / unüberlegt handeln

einen Vorsprung haben

verrückt sein

über etwas öfters nachdenken, sich Sorgen machen

2. Elige una opción (a-c) para que la oración tenga sentido.

- I. ¿Quién va a ganar¹ el partido de fútbol? Pues no sé, pero por el momento el Barcelona...
- (a) ... tiene algo en la cabeza
- (b) ... está en cabeza.
- (c) ... pide la cabeza.
- II. Si llego a casa tan tarde, mis padres van a...
- (a) ... perder la cabeza.
- (b) ... tener pájaros en la cabeza.
- (c) ... pisar cabezas.
- III. ¿Por qué te duchas ahora? ¡Son las cuatro de la mañana!...
- (a) ... ¿tienes pájaros en la cabeza?
- (b) ... ¿pisas cabezas?
- (c) ... ¿estás mal de la cabeza?

¹ *ganar*: gewinnen

¡Aquí estamos mal de la cabeza! – Unidad de locuciones somáticas (A1)

- IV. Mónica quiere ser una actriz² famosa y actuar en Hollywood. ¡Bah, esa chica cree que es muy fácil. ...
- (a) ... levanta cabeza.
 - (b) ... tiene muchos pájaros en la cabeza.
 - (c) ... tiene algo en la cabeza.
- V. Fernando es muy egoísta y sólo piensa en sus cosas. Va por la vida...
- (a) ... estando en cabeza.
 - (b) ... levantando cabeza.
 - (c) ... pisando cabezas.
- VI. El mes pasado tuve una gripe horrible, pero ahora ya estoy...
- (a) ... estando mal de la cabeza.
 - (b) ... levantando cabeza.
 - (c) ... teniendo muchos pájaros en la cabeza.
- VII. El alcalde³ ha prohibido⁴ las fiestas de la ciudad y ahora los ciudadanos⁵ ...
- (d) ... pisan su cabeza.
 - (e) ... piden su cabeza.
 - (f) ... están en cabeza.
- VIII. Luis está muy preocupado por su novia enferma. Ahora es lo único⁶ que...
- (g) ... levanta cabeza.
 - (h) ... está mal de la cabeza.
 - (i) ... tiene en la cabeza.

3. Du möchtest einem spanischen Kumpel sagen, dass...

- I. ... er nicht mehr so richtig tickt: _____
- II. ... ihr Flausen im Kopf habt: _____
- III. ... er über Leichen geht: _____
- IV. ... du wieder auf die Beine kommst: _____
- V. ... er bei den Klausuren den Kopf verliert: _____

² *el actor, la actriz*: Schauspieler, Schauspielerin

³ *el alcalde, la alcalde*: Bürgermeister, Bürgermeisterin

⁴ *ha prohibido*: hat verboten. Pretérito perfecto de *prohibir* (él, ella, usted)

⁵ *el ciudadano*: persona que vive en una ciudad

⁶ *lo único*: das einzige

¡Aquí estamos mal de la cabeza! – Unidad de locuciones somáticas (A1)



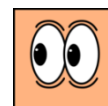
4. Elige los verbos de cada locución.

- | | |
|---|----------------------|
| I. estar / andar / ir / poner | ... de boca en boca |
| II. ser / ir / poner / estar | ... en boca de todos |
| III. no saber / abrir/ cerrar / empezar | ... la boca |

5. ¿Cuál es la diferencia entre “la noticia está en boca de todos” y “la noticia va de boca en boca”?

6. Formula las oraciones (I-III) con una locución.

- | | |
|---|--------------------|
| I. La noticia se extiende por el instituto | > La noticia _____ |
| II. Nadie dice nada ⁷ . | > Nadie _____ |
| III. Todos hablan de ese tema . | > Ese tema _____ |



7. Elige los verbos adecuados del cuadro para formar locuciones (I-IV).

Después une las locuciones con su significado (a-d).

ser – tener – estar – andar – ir – llegar – poner – ver – escuchar leer – escribir – mirar – calcular – decir – hacer
--

- | | |
|--|---|
| I. _____ ‘algo’ a ojo | (a) scharf aufpassen |
| II. _____ buen ojo para ‘algo’ | (b) sich bei etwas auskennen |
| III. _____ ‘algo’ en los ojos de .alguien’ | (c) etwas grob schätzen |
| IV. _____ con ojo / con cien ojos | (d) etwas an dem
Gesichtsausdruck erkennen |

8. Du möchtest einer spanischen Freundin sagen, dass...

- | | |
|---|-------|
| I. du ein Auge für die Küche hast: | _____ |
| II. sie die Zutaten ⁸ über die Daumen schätzt: | _____ |
| III. du ihm seine Gedanken ⁹ von den Augen ablesen kannst: | _____ |
| IV. sie im Konzert besonders aufpassen muss: | _____ |

⁷ nada (adverbio): nichts

⁸ el ingrediente (eng. ingredient)

⁹ el pensamiento



9. Escribe los verbos de cada locución (I-VII).

Después une las locuciones con su significado (a-g).

- | | | |
|------------|---------------------------|------------------------------------|
| I. _____ | en buenas manos | (a) unschuldig oder anständig sein |
| II. _____ | en manos de alguien | (b) für jemanden bürgen |
| III. _____ | las manos limpias | (c) schonend behandelt werden |
| IV. _____ | la mano / las manos | (d) gestikulieren |
| V. _____ | con las manos | (e) in jds. Verantwortung liegen |
| VI. _____ | la mano en el fuego | (f) offenherzig reden |
| VII. _____ | con el corazón en la mano | (g) sich einmischen |

10. Elige una opción (a-c) para que la oración tenga sentido.

- I. Confía¹⁰ en Alicia: es buena chica y con ella...
 - (a) ... pones la mano en el fuego.
 - (b) ... tienes las manos limpias.
 - (c) ... estás en buenas manos.
- II. La decisión final...
 - (a) ... está en manos del jefe.
 - (b) ... está en buenas manos.
 - (c) ... habla con las manos.
- III. El presidente ganó¹¹ las lecciones porque alguien de su partido...
 - (d) ... metió la mano.
 - (e) ... tuvo las manos limpias.
 - (f) ... habló con las manos.
- IV. No soy buena con los idiomas y cuando estoy en un país extranjero tengo que...
 - (d) ... poner la mano en el fuego.
 - (e) ... hablar con las manos.
 - (f) ... hablar con el corazón en la mano.
- V. Miguel y sus amigos son inocentes. Ellos...
 - (j) ... meten la mano.
 - (k) ... están en buenas manos.
 - (l) ... tienen las manos limpias.

¹⁰ confiar en alguien: jemandem vertrauen.

¹¹ Ganó: indefinido de *ganar* (él/ella/usted), metió: indefinido de *meter* (él/ella/usted) tuvo: indefinido de *tener* (él/ella/usted), habló: indefinido de *hablar* (él/ella/usted)

¡Aquí estamos mal de la cabeza! – Unidad de locuciones somáticas (A1)

11. Du möchtest deinen spanischen Kumpeln sagen, dass...

- I. ... du für sie die Hand ins Feuer legst: _____
- II. ... du das Herz auf der Zunge trägst: _____
- III. ... dein Bruder im Wettbewerb¹² die Hand im Spiel hat: _____
- IV. und er keine saubere Weste hat: _____
- V. ... sie auf Deutsch mit den Händen reden: _____



Repaso general: ¡ahora todas las locuciones juntas!

12. Elige una locución (I–VI) para cada oración de la columna izquierda (a–f).

- | | |
|------------------------------------|--|
| I. Juan no habla. | a. Juan está mal de la cabeza. |
| II. Juan es bueno en matemáticas. | b. Juan está en cabeza. |
| III. Juan es el primero (1º) | c. Juan habla con el corazón en la mano. |
| IV. Juan hace planes surrealistas. | d. Juan no abre la boca. |
| V. Juan está loco. | e. Juan tiene ojo para los números. |
| VI. Juan es sincero | f. Juan tiene muchos pájaros en la cabeza. |

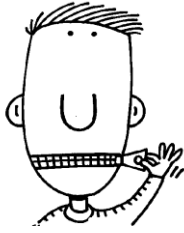
13. Escribe el verbo de cada locución. Después escribe una oración con cada locución (I–X).

- | | | | |
|-------------|------------------|---|-------|
| I. _____ | cabeza | : | _____ |
| II. _____ | la cabeza | : | _____ |
| III. _____ | cabezas | : | _____ |
| IV. _____ | de boca en boca | : | _____ |
| V. _____ | en boca de todos | : | _____ |
| VI. _____ | la mano | : | _____ |
| VII. _____ | con las manos | : | _____ |
| VIII. _____ | en buenas manos | : | _____ |
| IX. _____ | a ojo | : | _____ |
| X. _____ | con ojo | : | _____ |

¹² el concurso: Wettbewerb

¡Aquí estamos mal de la cabeza! – Unidad de locuciones somáticas (A1)

14. Describe las situaciones con una locución.



El chico _____



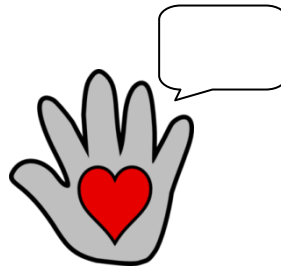
La noticia _____



La familia _____



Tú _____



Yo _____



Nosotros _____

15. Escribe la parte del cuerpo correcta. Cuidado con los artículos y el número.

- I. – ¿Qué te pasa? ¿Estás bien?
– Nada, es que estoy nerviosa porque tengo el examen en _____.
– Sí, veo los nervios en _____.
- II. – ¡Yo soy inocente! No tengo la culpa.
– No te creo, tú no tienes _____ limpias.
- III. – ¿Me prestas¹³ la película de la semana pasada?
– No tengo esa película ahora, está en _____ de mi hermano.
- IV. La gente pide _____ del director del banco porque es un ladrón¹⁴.

¹³ prestar: ausleihen; me prestas: leihst du mir aus

¹⁴ el ladrón: Dieb

¡Aquí estamos mal de la cabeza! – Unidad de locuciones somáticas (A1)

16. Sustituye las palabras en negrita por una locución.

I. Pedro no habla alemán y por eso¹⁵ **gesticula mucho para comunicarse**.

_____.

II. Marcos es inocente. **estoy completamente seguro**¹⁶.

_____.

III. Raquel siempre **habla de forma sincera y abierta** con sus amigas.

_____.

IV. La semana pasada tuve fiebre, pero ahora **estoy bien / me estoy recuperando**¹⁷.

_____.

V. Mi hermana pequeña **está un poco loca**.

_____.

VI. Para tener éxito¹⁸ en tu trabajo tienes que trabajar mucho, no **ser malo / ser desconsiderado**¹⁹ con las personas.

_____.

VII. Carla **es buena en la cocina**. ¡Sus pasteles están muy ricos²⁰!

_____.

VIII. La boda de Emma y Juan es el tema de conversación de la semana. **Todos hablan de eso**.

_____.

¹⁵ *por eso*: deswegen

¹⁶ *seguro*: sicher

¹⁷ *recuperarse*: sich erholen

¹⁸ *el éxito*: Erfolg

¹⁹ *desconsiderado*: rücksichtslos (eng. Inconsiderate)

²⁰ *rico*: lecker

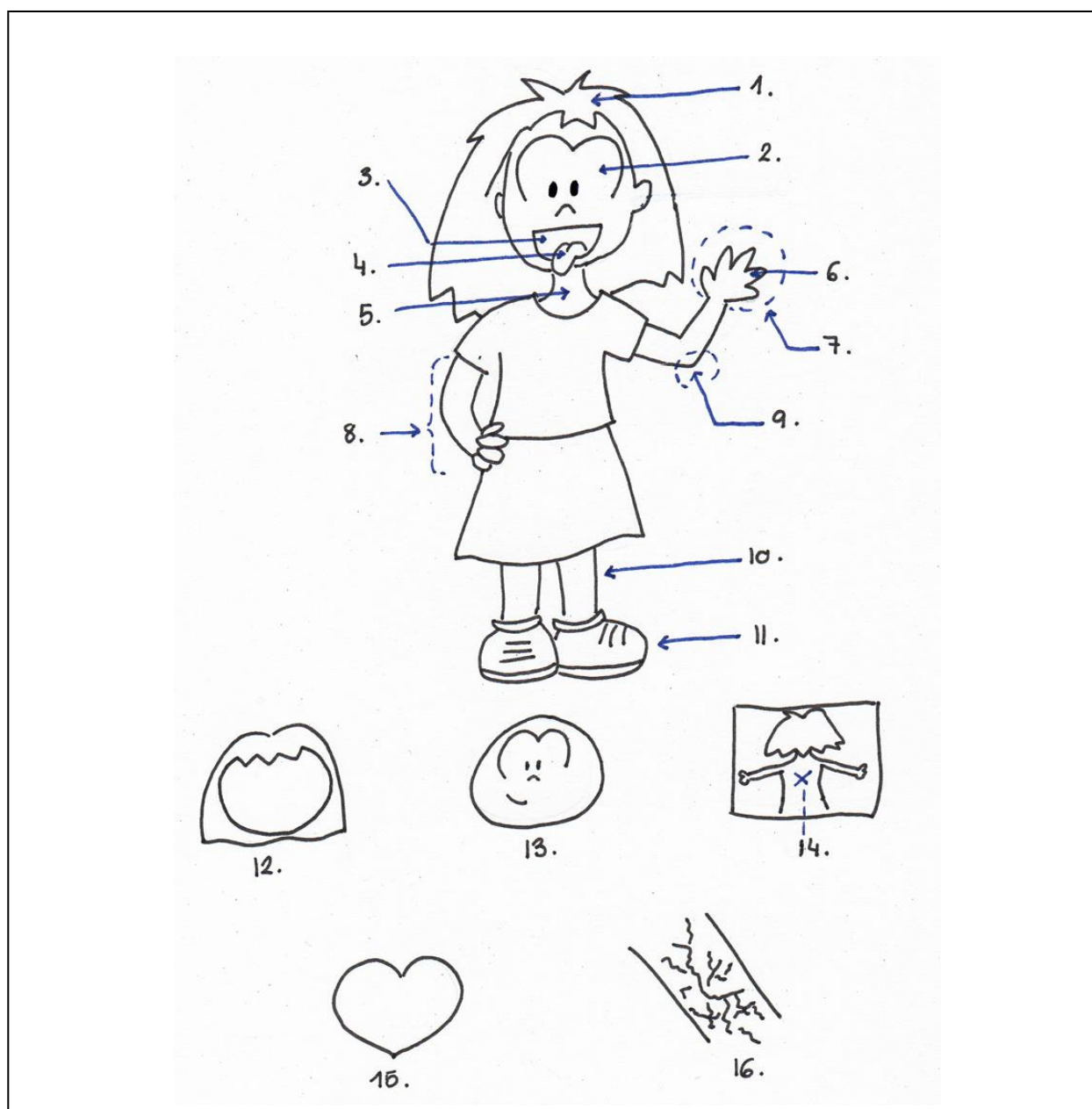
Alumno/a: _____ Fecha: _____ Español / Ve / STSN

En esta unidad aprenderás a:

- Comprender y utilizar locuciones que contienen partes del cuerpo humano.

Fase 0: Introducción

¿Cómo se llaman estas partes u órganos del cuerpo humano?



Fase 1: descubriendo las locuciones

Lee la siguiente escena de Extra en español.



- 1 Ana está en casa estudiando para un examen.
Lola llega a casa.
- Lola: ¡Hola, Ana! ¿Qué pasa?
- 5 Ana: Pues aquí, rompiéndome la cabeza con los problemas de matemáticas. Mañana tenemos un examen y tengo que hincar los codos todo el día. ¿Puedes estudiar conmigo y ayudarme?
- Lola: Uy, no, no. Yo también tengo que estudiar mucho, estoy con el agua al cuello. Pregúntale a Sam, a él le gustan las matemáticas y conoce los números como la palma de su mano.
- 10 Ana: ¡Es increíble! Siempre me vuelves la espalda cuando necesito ayuda. Estoy de los nervios y no me entiendes. Normalmente me muerdo la lengua y no te digo nada, pero ya no puedo más, ¡eres una egoísta!
- Lola: ¡Pero qué humor tienes hoy! ¿Te has levantado con el pie izquierdo? Siempre pierdes los nervios con los exámenes. No te comas la cabeza con las matemáticas porque
- 15 seguro que va a salir bien. Yo cruzo los dedos y así tienes buena suerte mañana.
- Lola se sienta al ordenador y lo enciende.*
- Lola: Oye... ¡mi ordenador no funciona! ¿Quién lo ha roto?¹
- Ana pone cara de interrogación. En ese momento entra Sam.*
- Ana: Yo no sé de qué hablas. No he usado tu ordenador.
- 20 Lola: ¡Sí, claro! Siempre lavándote las manos cuando hay un problema. Me tomas el pelo, pero yo no soy tonta. Tú has roto mi ordenador, da la cara y no mientas.
- Sam: Lola, relájate. Ana nunca usa tu... eh... cómo se llama... lo tengo en la punta de la lengua... ah, sí, ordenador.
- Lola: Sí que lo usa. Tú es que miras a Ana con otros ojos, pero sé que ella utiliza mis cosas.
- 25 Sam: Bueno, yo sé de primera mano quién ha usado tu ordenador: Pablo, pero yo puedo arreglarlo.
- Ana: ¿Ves Lola? No me critiques más. Ponte en manos de Sam, que él sabe de ordenadores.

¹gebrochen. Partizip von romper: brechen, kaputt machen

En ese momento entra Pablo.

30 Lola: ¡Pabloooo! ¡Tú has roto mi ordenador! Siempre te metes en la boca del lobo con cosas que no entiendes y al final las cosas te salen mal.

Pablo: ¿Quién te ha dicho eso? ¡Sam, has sido tú! ¡Tienes la lengua muy larga y siempre cuentas todo! Es que hablas por los codos, ¿eh? Pero bueno, el ordenador ya funciona otra vez, ¿no? Otra cosa, Lola... tengo que hablar contigo...

35 *Sam va a la cocina por unas bebidas. Ana va a su habitación.*

Pablo: Lola, ¿quieres ser mi novia?

Lola se queda con la boca abierta y pone los ojos como platos. No puede creer lo que dice Pablo.

40 Lola: Pero, ¿tú estás loco? ¿Quién te ha llenado la cabeza de pájaros? Yo no voy a ser tu novia. Ni ahora ni nunca. No me gustas nada. A mí me gustan los hombres que tienen los pies en el suelo y son realistas... Mira, ¡no quiero calentarme la cabeza con tonterías!

Pablo: Pero, Lola, ¡me partes el corazón! Es que no puedo evitarlo, ¡me gustas mucho!

Sam vuelve de la cocina con bebidas para todos.

Sam: Aquí tenéis bebidas, y después vamos a limpiar la casa.

45 Pablo: No me apetece limpiar, pero si trabajamos codo con codo terminamos antes.

Lola: No, yo no tengo tiempo. Además siempre que limpiáis, ponéis la casa patas arriba. Un momento, ¿dónde está Ana?

50 Pablo: Pues... está en su habitación y parece que está en los brazos de Morfeo. Claro, ha estudiado mucho para el examen y se ha dormido porque está muy cansada. Hmm... pues entonces voy al bar a beberme unas cervezas.

Lola: Vaya, otra vez a empinar el codo en el bar, tienes un problema con el alcohol.

Pablo: No, tengo un problema con el dinero. Chicos, ¿me prestáis 10 euros?

55 Lola: ¿No tienes dinero? ¿Tienes un agujero en la mano? Siempre lo gastas todo. Bueno, yo me voy... ¡hasta luego, gente!

morder (o>ue): beißen

mentir (e>ie): lügen

hincar: eintreiben, einschlagen

empinar: hochheben

limpiar: putzen

evitar: vermeiden

prestar: ausleihen

partir = romper

utilizar = usar

arreglar = reparar

el suelo: Boden

el agujero: Loch

parecer: scheinen (me parece: scheint mir) // aussehen (parece que: es sieht aus, dass...)

1. Subraya las locuciones de las páginas 2 y 3. En total hay 33 locuciones.
2. Ahora escribe al lado su forma en infinitivo.
3. Y... ¿qué significan todas estas locuciones?

Locución	Significado
L4: romperse la cabeza (con algo)	Pensar mucho en algo para encontrar una solución a una situación o un problema difícil.

4. ¿Cómo se dice en alemán? Busca las locuciones equivalentes en alemán.

- 1) perder los nervios: _____.
- 2) hincar los codos: _____.
- 3) cruzar los dedos: _____.
- 4) dar la cara (por alguien/algo): _____.
- 5) tener/poner cara de interrogación: _____.
- 6) empinar el codo: _____.
- 7) saber algo de primera mano: _____.
- 8) ver/mirar a alguien con otros ojos: _____.
- 9) tener la lengua muy larga: _____.
- 10) poner unos/los ojos como platos: _____.
- 11) poner algo patas arriba: _____.
- 12) conocer algo como la palma de su mano: _____.
- 13) tener algo en la punta de la lengua: _____.
- 14) tener los pies en el suelo / la tierra: _____.
- 15) tener un agujero en la mano: _____.
- 16) [alguien/algo] partirle el corazón a alguien: _____.
- 17) volverle la espalda a alguien: _____.
- 18) tomarle el pelo a alguien: _____.
- 19) llenarle la cabeza de pájaros a alguien: _____.
- 20) estar/caer en los brazos de Morfeo: _____.

21) trabajar **codo con codo**: _____.

22) hablar **por los codos**: _____.

23) estar **con el agua al cuello**: _____.

24) estar **de los nervios**: _____.

25) ponerse **en manos de alguien**: _____.

26) meterse **en la boca del lobo**: _____.

27) quedarse **con la boca abierta**: _____.

28) levantarse **con el pie izquierdo**: _____.

29) morderse **la lengua**: _____.

30) lavarse **las manos**: _____.

31) romperse **la cabeza** (con/por algo) : _____.

32) (no) calentarse **la cabeza** (con/por algo) : _____.

33) (no) comerse **la cabeza** (con/por algo) : _____.

5. ¿Qué locuciones te parecen...

... muy similares al alemán?

... muy diferentes del alemán?

iYo no me caliento la cabeza! – Unidad de locuciones somáticas (A2)

Fase 2: creación

Tu profesora va a presentar seis estaciones diferentes. Después tienes que elegir una o varias estaciones en las que quieras trabajar. Recuerda: necesitas conseguir dos estrellas en total.

Estación visual-espacial

Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

Estación visual-espacial

5 loc - ★ x1
6 loc - ★ x2

Tarea: elige tres locuciones y plásmalas dibujos.

Aquí tienes algunos ejemplos de personas que *hablan por los codos*:

Producto: dibujos

Estación lingüística

Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

Estación lingüística

5 loc - ★ x1
6 loc - ★ x2

Tarea: elige tres locuciones y escribe una escena donde emplearlas. Después ensaya bien la escena para representarla en clase.

Aquí tienes algunos ejemplos:

Los ejemplos de la escena de Extra en español también pueden ayudarte a confeccionar tu diálogo.

Producto: diálogo escrito y presentación

Estación corporal

Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

Estación corporal

5 loc - ★ x1
10 loc - ★ x2

Tarea: elige cinco locuciones e prepara una representación dramática para cada una.

Ensayas bien tu representación para actuar en clase. Tus compañeros tienen que repetir lo que tú digas e imitar tu actuación.

Aquí tienes un ejemplo de una persona que *se ha quedado con la boca abierta*.

Producto: representación dramática

Estación musical

Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

Estación musical

5 loc - ★ x1
6 loc - ★ x2

Tarea: compon una canción con locuciones. Ensayas bien tu canción para presentarla a los compañeros.

Puedes tomar una melodía de una canción famosa o inventar una nueva.

Aquí tienes algunos fragmentos de canciones que contienen locuciones:

Producto: canción

Estación naturalista

Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

Estación lógico-naturalista

5 loc - ★ x1
6 loc - ★ x2

Tarea: observa qué locuciones tienen la misma parte del cuerpo y determina qué funciones o actividades se asocian a esa parte del cuerpo.

Aquí tienes un ejemplo de las locuciones con *la lengua*:

Producto: diagrama o mapa mental y exposición (puedes realizar tu exposición en alemán)

Estación lógico-matemática

Hablando por los codos
Unidad de locuciones somáticas (A2)

Estación lógico-matemática

5 loc - ★ x1
6 loc - ★ x2

Tarea: compara las locuciones españolas y sus equivalentes en alemán. Clasifica las parejas de locuciones (español-alemán) según su similitud formal.

Aquí tienes un ejemplo de una pareja de locuciones que en español y en alemán son idénticas:

Producto: diagrama o mapa mental y exposición (puedes realizar tu exposición en alemán)

Fase 3: consolidación



1. Conecta los verbos con los complementos para formar una locución. Después busca su significado.

- | | |
|---|--|
| I. calentarse la cabeza | a pensar mucho para solucionar una situación difícil |
| II. (no) comerse la cabeza | b preocuparse, pensar mucho en los problemas |
| III. romperse la cabeza | c engañar a alguien haciéndole creer cosas falsas. |
| IV. llenarle la cabeza de pájaros a alguien | d (no) estar muy preocupado por algo. |

2. Sustituye las palabras en negrita por las locuciones del ejercicio anterior.

- I. Deja de **preocuparte tanto** con el examen. ¡Seguro que es muy fácil!
Deja de _____ con el examen. ¡Seguro que es muy fácil!
- II. Su novio **le ha prometido muchas tonterías** y se va a llevar una decepción.
Su novio _____ y se va a llevar una decepción.
- III. Ufff, llevo tres horas **pensando como loco para solucionar** este problema y nada, no encuentro ninguna solución!
Ufff, llevo tres horas _____ este problema y nada, no encuentro ninguna solución!



3. Elige los verbos adecuados para formar una locución.

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| I. Tener / ver / mirar / observar | ... a 'alguien/algo' con otros ojos |
| II. Ofrecer / tener / dar / poner | ... cara de interrogación |
| III. dar / poner / ver / tener | ... unos / los ojos como platos |
| IV. dar / cruzar/ poner / saber | ... la cara (por 'alguien/algo') |

4. Elige una opción (a-c) para que la oración tenga sentido.

- I. El año pasado le compré a mi madre un regalo genial y cuando se lo di...
- (a) ... dio la cara.
 - (b) ... puso cara de interrogación.
 - (c) ... puso los ojos como platos.
- II. El error ha sido de Luis, es él quien tiene que...
- (a) ... poner cara de interrogación.
 - (b) ... dar la cara.
 - (c) ... llenarse la cabeza de pájaros.
- III. Creo que Fernando no ha entendido la pregunta porque ahora mismo...
- (a) ... me mira con otros ojos.
 - (b) ... tiene cara de interrogación.
 - (c) ... no se come la cabeza.



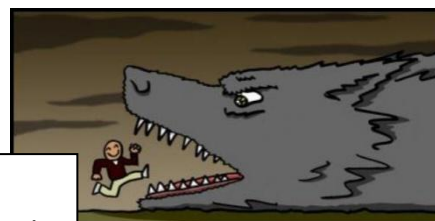
5. Conecta los verbos con los complementos para formar una locución. Después busca su significado.

I. meterse	a. con la boca abierta	Reprimirse para no decir algo.
II. quedarse	b. algo en la punta de la lengua	Hablar de más (ser indiscreto).
III. morderse	c. en la boca del lobo	Estar muy sorprendido y sin habla.
IV. tener	d. la lengua muy larga	Exponerse a un peligro innecesariamente.
	e. la lengua	Estar a punto de decir o recordar algo.

6. Elige una opción (a-c) para que la oración tenga sentido.

- I. Juan ha perdido todo su dinero porque no entiende de negocios y otra vez...
 - (d) ...se ha metido en la boca del lobo.
 - (e) ...tiene la lengua muy larga.
 - (f) ...se ha quedado con la boca abierta.
- II. ¿Cómo se llama el actor de Indiana Jones? Espera. que...
 - (d) ... tengo la lengua muy larga.
 - (e) ...me muerdo la lengua.
 - (f) ... tengo su nombre en la punta de la lengua.
- III. ¿Por qué le has contado mi secreto a las chicas? ¡Si es que...
 - (d) ... lo tienes en la punta de la lengua!
 - (e) ... tienes la lengua muy larga!
 - (f) ... te muerdes la lengua!
- IV. Hemos organizado una fiesta sorpresa para Marta. Cuando llegue a casa va a...
 - (a) ... meterse en la boca del lobo.
 - (b) ... quedarse con la boca abierta.
 - (c) ... tener la lengua muy larga.
- V. ¿Por qué no te controlas? ¡La próxima vez mejor...
 - (a) ... tienes la lengua muy larga!
 - (b) ... te quedas con la boca abierta!
 - (c) ... te muerdes la lengua!

*Este chico no aprende de sus errores...
Otra vez va a _____.*





7. Elige uno de los verbos para formar una locución.

- | | |
|--|---------------------------------------|
| I. saber / conocer / tener / ponerse | ... un agujero en la mano |
| II. meterse / ponerse / lavarse / tener | ... en manos de alguien |
| III. saber / poder / cruzar / conocer | ... 'algo' como la palma de 'su' mano |
| IV. lavarse / cruzar/ poner / saber | ... los dedos |
| V. conocer / tener / saber / poner | ... 'algo' de primera mano |
| VI. meterse / ponerse / quedarse / lavarse | ... las manos |

8. ¡Dilo con una locución! Elige una locución (I–VI) para cada oración de la columna izquierda (a–f).

- | | |
|---|---|
| I. ¡Te deseo mucha suerte! | a. Me pongo en sus manos. |
| II. Sé donde está todo en el barrio. | b. Tengo un agujero en la mano. |
| III. Me gasto siempre todo el dinero. | c. Lo conozco como la palma de mi mano. |
| IV. Confío en tu amiga para solucionar el problema. | d. Cruzo los dedos. |
| V. He sido testigo del accidente. | e. Yo me lavo las manos. |
| VI. Yo me desentiendo del conflicto. | f. Sé de primera mano lo que ha pasado. |

9. Sustituye las palabras en negrita por las locuciones del ejercicio anterior.

- I. Marco no necesita GPS en el coche porque **conoce la ciudad muy bien**.
Marco no necesita GPS en el coche porque _____.
- II. Es un examen muy importante para ella, así que vamos a **desearle suerte**.
Es un examen muy importante para ella, así que vamos a _____.
- III. Ya no te presto¹ más dinero, ¡es que **te lo gastas todo muy rápidamente!**
Ya no te presto más dinero, ¡es que _____.
- IV. Los trabajadores están descontentos con la empresa, pero el jefe **se desentiende de la situación**.
Los trabajadores están descontentos con la empresa, pero el jefe _____.
- V. Luisa **confía en su abogado** cuando tiene problemas burocráticos.
Luisa _____ cuando tiene problemas burocráticos.
- VI. ¿Pero qué dices? **Estoy totalmente segura de** que eso es mentira.
¿Pero qué dices? _____ que eso es mentira.



Mejor guardo el dinero en el banco porque

_____.

¹ prestar: ausleihen.



10. Elige los verbos adecuados del cuadro para formar locuciones. Después únelas con su significado (a-e).

escuchar – charlar – mover – hablar – beber – trabajar – subir – ser – empujar – poner –
estar – tener – hacer – caer – dormir – contar – estudiar – salir – hincar – romper

- | | | |
|------|-------------------------------|------------------------------|
| I. | _____ en los brazos de Morfeo | (a) trabajar coordinadamente |
| II. | _____ codo con codo | (b) hablar sin parar |
| III. | _____ por los codos | (c) estudiar mucho |
| IV. | _____ el codo | (d) beber alcohol |
| V. | _____ los codos | (e) dormir |

11. Reformula las oraciones con las locuciones del ejercicio anterior de forma que quede el mismo significado.

- | | | |
|------|--------------------------------------|-------|
| I. | Las vecinas hablan sin parar: | _____ |
| II. | Hoy estudio para el examen : | _____ |
| III. | Tenemos que trabajar todos juntos: | _____ |
| IV. | Ayer mis amigos bebieron mucho: | _____ |
| V. | ¡Psss! Tus hermanos están durmiendo: | _____ |

12. Describe las situaciones con una locución.









13. Conecta los verbos con los complementos para formar una locución. Después busca su significado.

- | | | |
|------|------------|--|
| I. | poner | a. los pies en el suelo / en la tierra |
| II. | tener | b. los nervios |
| III. | levantarse | c. de los nervios |
| IV. | estar | d. 'algo' patas arriba |
| V. | perder | e. con el pie izquierdo |

Estar muy nervioso.

Ver las cosas de forma realista.

Descontrolarse, perder el control.

Tener un mal día.

Desordenar algo.

¡Yo no me caliento la cabeza! – Unidad de locuciones somáticas (A2)

14. ¡Dilo con una locución! Elige una locución (I–V) para cada oración de la columna izquierda (a–e).

- | | |
|--|--|
| I. Ana está hoy de muy mal humor. | a. Pierde los nervios. |
| II. Marta conoce la situación y actúa de forma realista. | b. Lo pone todo patas arriba. |
| III. Rosa está muy nerviosa y estresada. | c. Se ha levantado con el pie izquierdo. |
| IV. Se descontrola rápidamente si hablamos de ese tema. | d. Está de los nervios. |
| V. Desordena todas las cosas cuando está en mi casa. | e. Tiene los pies en el suelo. |

15. Reformula las oraciones con las locuciones del ejercicio anterior.

- I. ¡Otra vez ha desordenado la habitación completamente!
- _____.
- II. Muchos adultos tienen una percepción muy subjetiva y poco realista.
- _____.
- III. A veces los profesores pierden la paciencia² cuando los estudiantes no hacen sus deberes.
- _____.



16. Elige los verbos adecuados del cuadro para formar locuciones. Después únelas con su significado (a–d).

escuchar – charlar – partir – hablar – beber – trabajar – causar – ser – empujar – poner –
 estar – tener – dar – volver – dormir – contar – coger – salir – tomar – romper

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| I. _____ el pelo a alguien | (a) estar en una situación difícil |
| II. _____ el corazón a alguien | (b) causar tristeza o dolor a alguien |
| III. _____ la espalda a alguien | (c) intentar engañar a alguien |
| IV. _____ con el agua hasta el cuello | (d) abandonar o ignorar a alguien |

17. Reformula las oraciones marcadas en negrita con las locuciones del ejercicio anterior.

- I. ¿Has pagado mil euros por este ordenador? **El vendedor te ha engañado totalmente.**
- _____.
- II. Ya le he pedido ayuda a mis compañeros, pero **todos me han ignorado.**
- _____.
- III. **Todos los ciudadanos están tristes por la horrible noticia.**
- _____.

² la paciencia: Geduld

Repaso general: ¡ahora todas las locuciones juntas!

18. Escribe la parte del cuerpo correcta. Cuidado con los artículos y el número (singular/plural).

- I. ¡Vaya humor que tienes hoy! Otra vez te has levantado con _____ izquierdo!
- II. Deberías ahorrar un poco de dinero en lugar de tener un agujero en _____.
- III. Has cometido un error y ahora tienes que dar _____ en lugar de mentir.
- IV. Mañana tengo una entrevista de trabajo. así que por favor cruza _____.
- V. ¿Qué pasa aquí? ¡Para buscar un libro no es necesario poner la casa _____ arriba!

19. Completa las oraciones con los elementos que le faltan a cada locución.

- I. Manuel le ha llenado la cabeza _____ a su novia para que deje el instituto.
- II. Pedro se llevó tal sorpresa que cuando nos vió puso unos ojos _____.
- III. Nunca le cuentes un secreto a Carla porque tiene la lengua _____.
- IV. Ahora mismo estoy con el agua _____, pero la próxima semana tengo más tiempo.
- V. Si has entendido la pregunta. ¿por qué pones cara _____?
- VI. Carmen ha vivido en Madrid cinco años y ya conoce la ciudad _____.
- VII. ¿Cómo se llama la película? Argh. ¡lo tengo en _____!
- VIII. ¿Empezar un negocio ahora con la crisis? ¡Eso es meterse en la boca _____!

20. Sustituye las palabras en negrita por una locución.

- I. Es normal que hoy tengas resaca³ si ayer **bebiste alcohol** durante toda la noche.
_____.
- II. Mi vecina me da dolor de cabeza... es que **habla y habla sin parar**.
_____.
- III. ¿Por qué **te preocupas tanto** con lo que piense la gente? ¡Sé tú mismo y el resto no importa!
_____.
- IV. ¿Pero qué es este caos? ¡Otra vez **has desordenado totalmente la habitación!**
_____.
- V. Miguel tiene un trabajo bien pagado pero, como **gasta mucho dinero**, nunca llega a finales de mes.
_____.
- VI. ¡Tú tienes la culpa de esta situación y ahora **te desentiendes del asunto!**
_____.
- VII. Como no entiendo de coches, **voy a confiar en el mecánico** para que arregle⁴ el desperfecto.
_____.
- VIII. Si la situación se vuelve difícil, intenta **conservar la calma**⁵.
_____.
- IX. La pérdida⁶ de su mujer **le causó mucha tristeza y dolor**.
_____.

³ la resaca: Kater

⁴ arreglar = reparar

⁵ conservar la calma: Ruhe bewahren

⁶ la pérdida = Verlust

Anexo XXI: Materiales de instrucción adicionales en los grupos experimentales

Muestra de materiales de instrucción en los grupos experimentales A2.



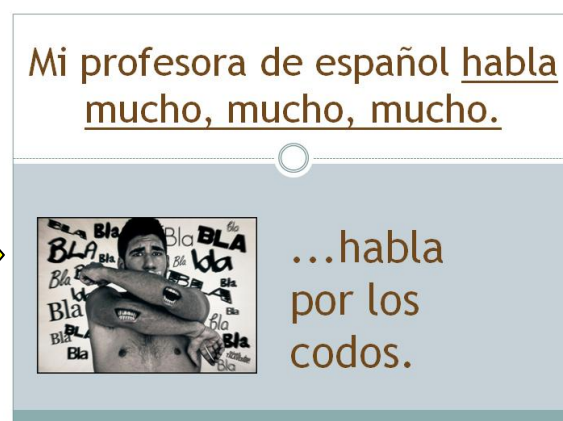
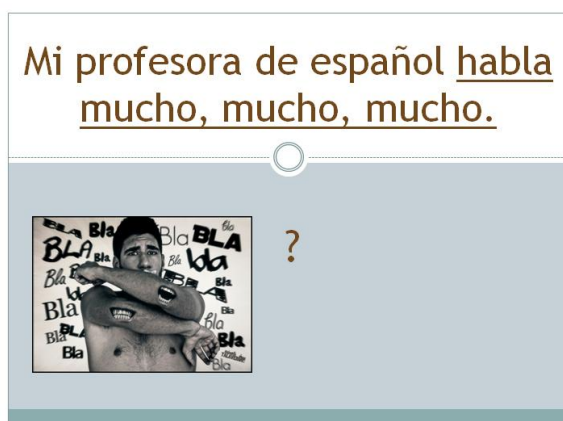
Mural del cuerpo humano (fase 0)



Láminas de LVS (fase 1)

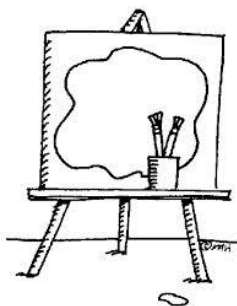


Tarjetas de LVS (fase 1)



Diapositivas de la historia "La vida en el instituto" (fase 3)

Anexo XXII: Láminas ilustrativas del trabajo en estaciones



Estación visual-espacial

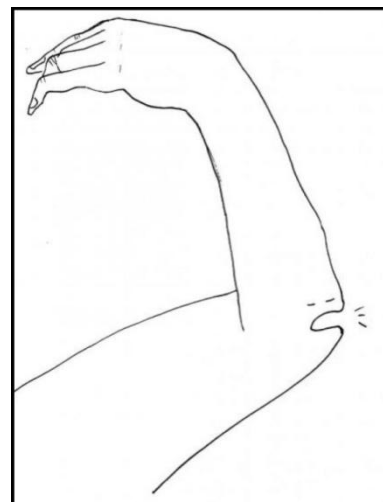
3 loc =  x 1

6 loc =  x 2



Tarea: elige tres locuciones y plásmalas en dibujos.



Aquí tienes algunos ejemplos de personas que *hablan por los codos*:



Producto: dibujos



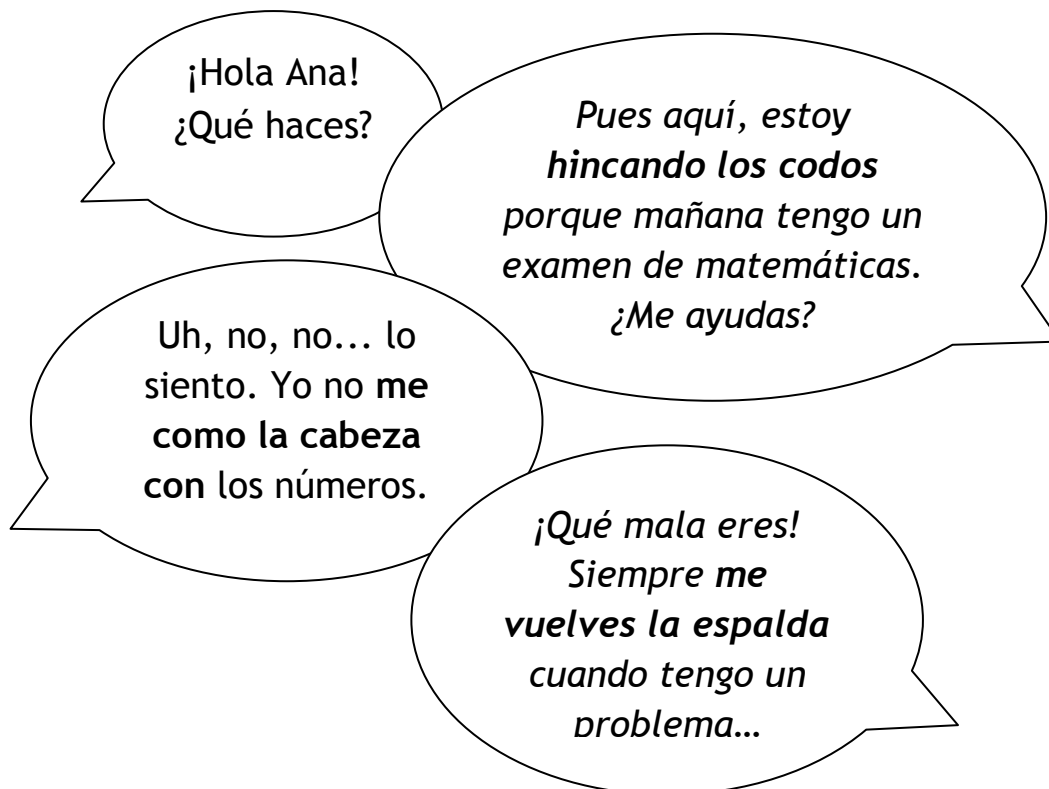
Estación lingüística

3 loc =  x 1
6 loc =  x 2



Tarea: **elige tres locuciones y escribe una escena donde emplearlas.**
Después ensaya bien la escena para representarla en clase.

Aquí tienes algunos ejemplos:



Los ejemplos de la escena de Extra en español también pueden ayudarte a confeccionar tu diálogo.

Producto: diálogo escrito y presentación



Estación corporal

5 loc =  x 1

10 loc =  x 2



Tarea: elige cinco locuciones y prepara una representación escénica para cada una.

Ensayar bien tu representación para actuar en clase. Tus compañeros tienen que repetir lo que tú digas e imitar tu actuación.

Aquí tienes un ejemplo de una persona que "se ha quedado con la boca abierta".

Mi amigo
se ha quedado
con la boca abierta.



Producto: representación escénica

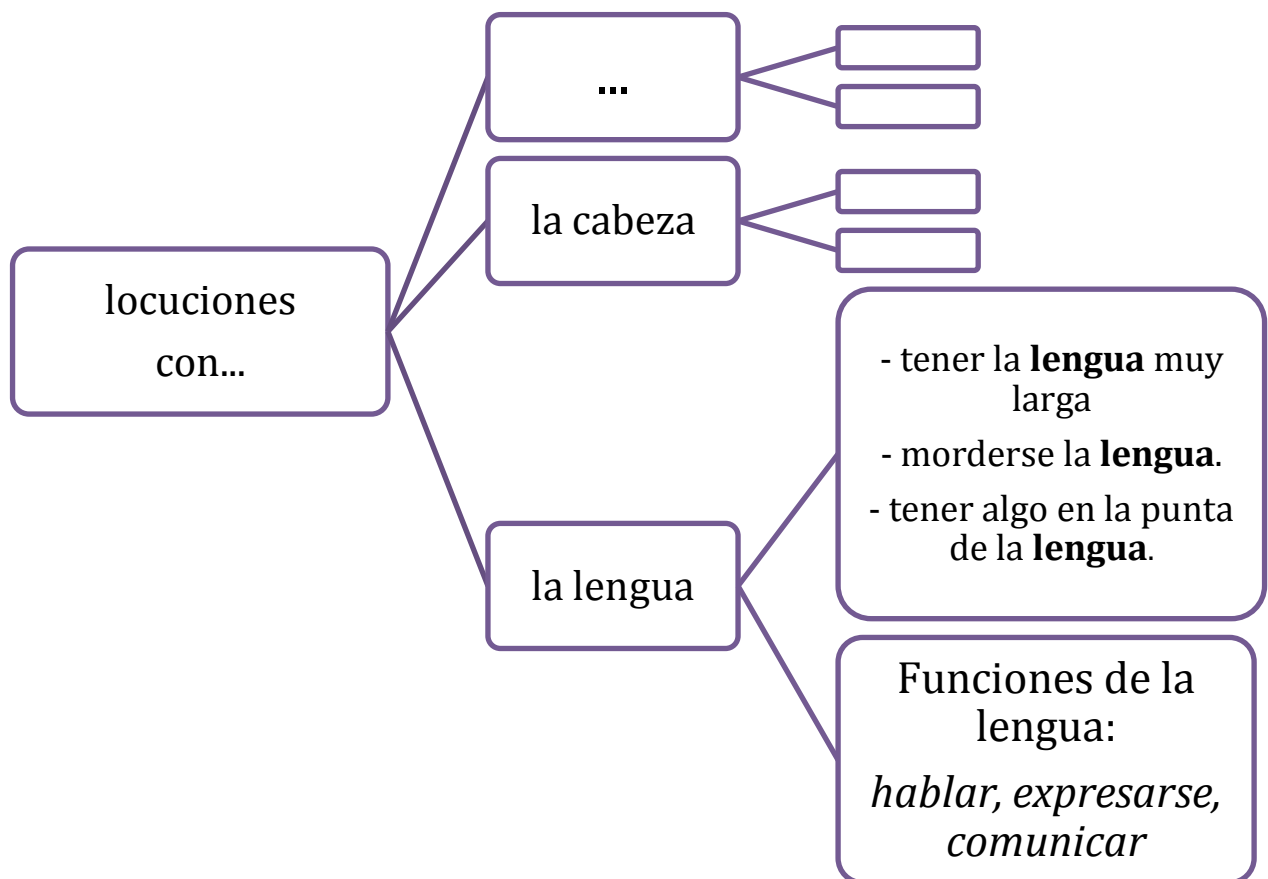


Estación naturalista

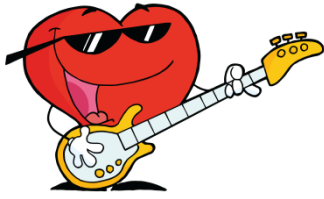


Tarea: observa qué locuciones se refieren a la misma parte del cuerpo y determina qué funciones o actividades se asocian a esa parte del cuerpo.

Aquí tienes un ejemplo de las locuciones con la lengua:



Producto: diagrama o mapa mental y exposición
(puedes realizar tu exposición en alemán)



Estación musical



Tarea: compón una canción con locuciones. Ensaya bien tu canción para presentarla a los compañeros.

Puedes tomar una melodía de una canción famosa o inventar una nueva.

Aquí tienes algunos fragmentos de canciones que contienen locuciones:

*“Es lo que te pido amor,
mi vida se derrumba,
me partes el corazón.”*

Daniel Diges - Algo pequeñito

*“Porque soy
como un ave en vuelo
y a la vez **los pies en el suelo.**”*

Dread Mar - Ave en vuelo

Producto: canción

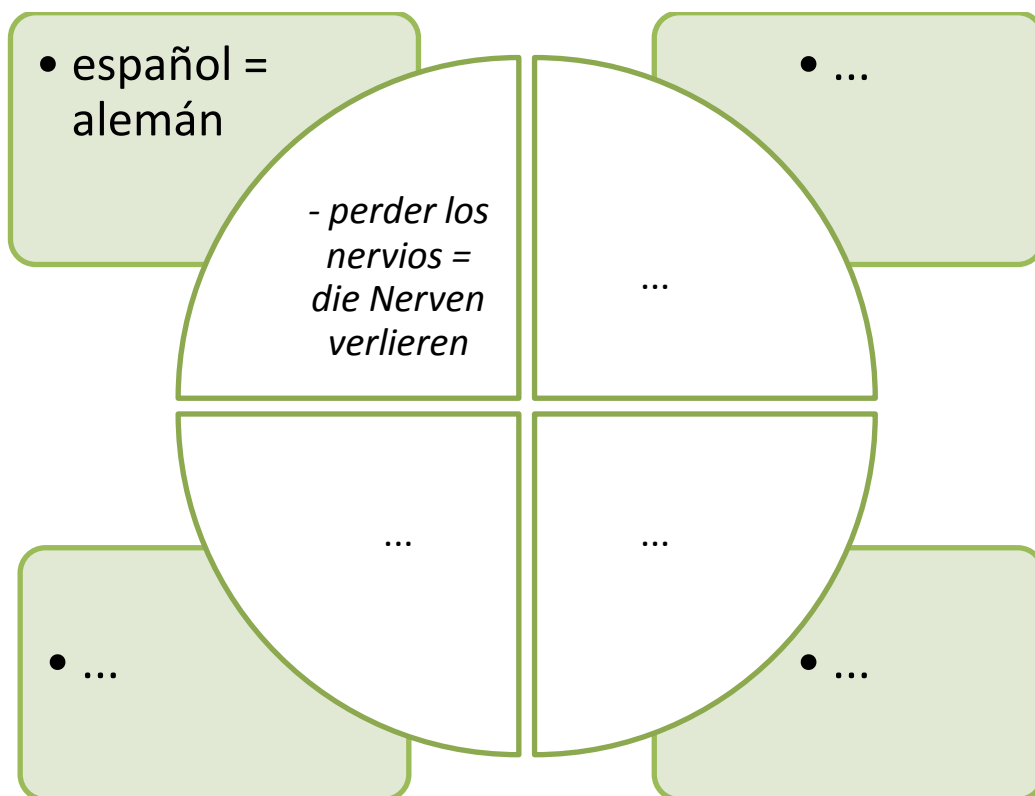


Estación lógico-matemática



Tarea: compara las locuciones españolas y sus equivalentes en alemán. Clasifica las parejas de locuciones (español-alemán) según su similitud formal.

Aquí tienes un ejemplo de una pareja de locuciones que en español y en alemán son idénticas:



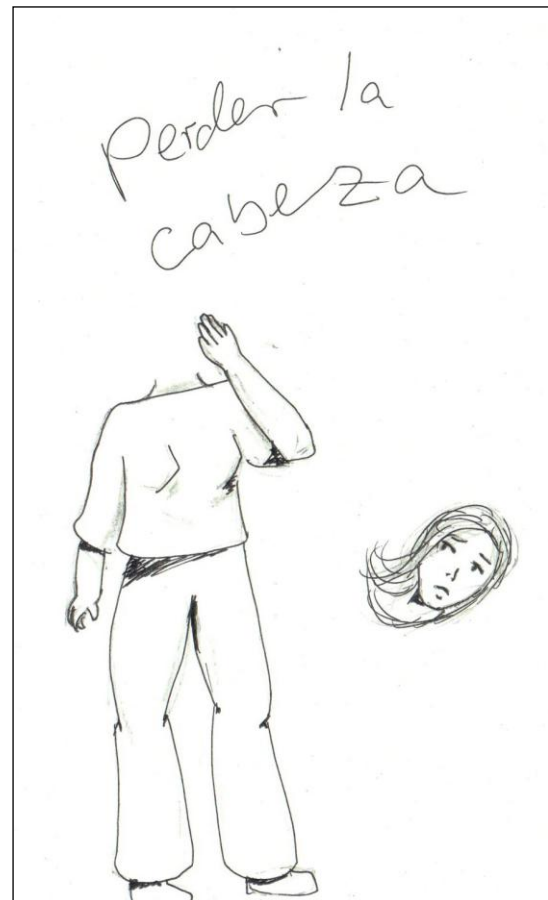
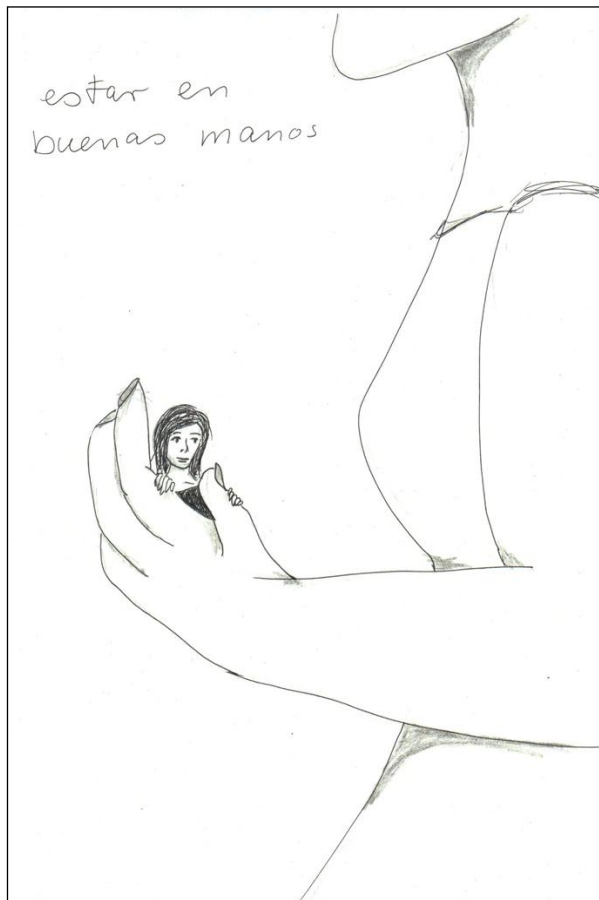
Producto: diagrama o mapa mental y exposición
(puedes realizar tu exposición en alemán)

Anexo XXIII: Productos del trabajo en estaciones

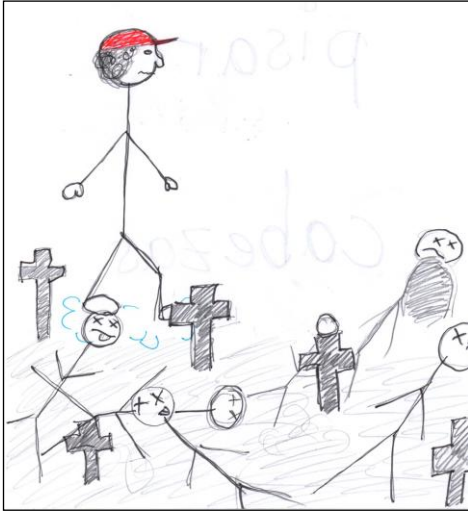
Selección de productos resultantes del trabajo en estaciones del grupo experimental A1.

Estación visual-espacial

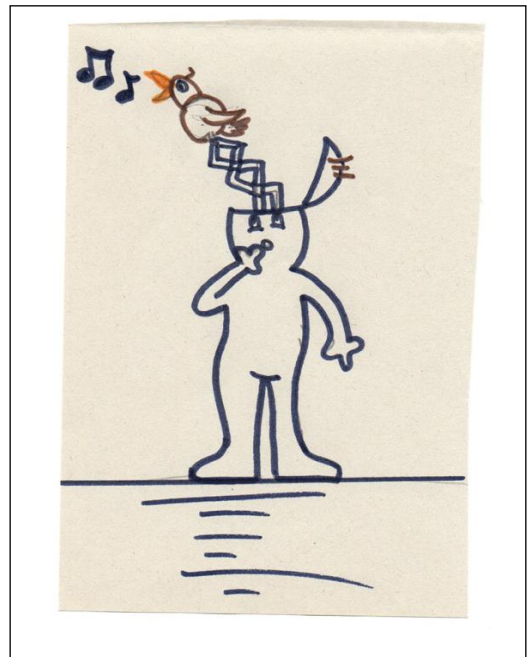




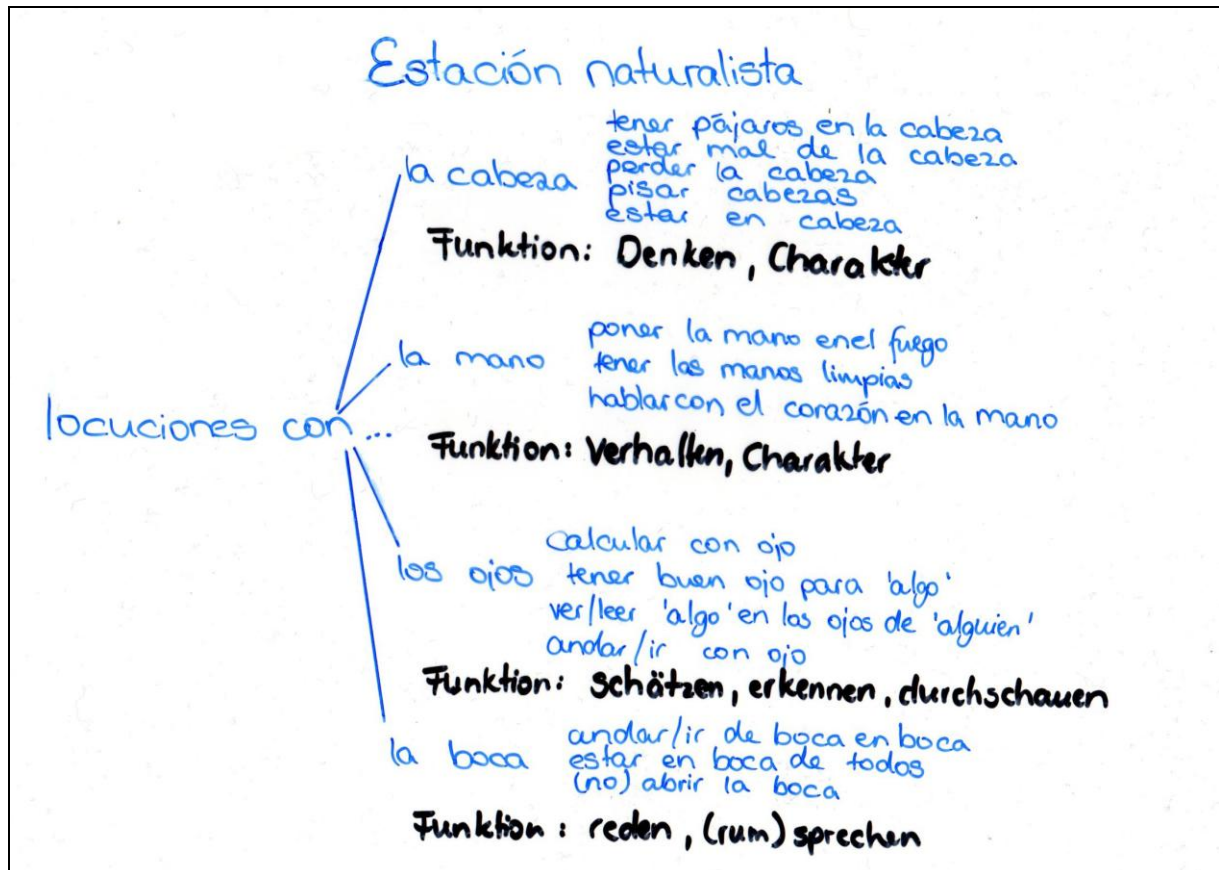




(pisar cabezas)



(tener pájaros en la cabeza)



Estación lógico - matemática		
idéntico	medio	no idéntico
no abrir la boca ⇒ den Mund nicht aufmachen	ir/andar de boca en boca ⇒ Von einem Mund zum anderen	(no) tener las manos limpias ⇒ eine weiße Weste haben
poner la mano en el fuego ⇒ die Hand ins Feuer legen	tener pájaros en la cabeza ⇒ Vögel im Kopf haben	pisar cabezas ⇒ über Leichen gehen

(transparencias de presentación)

Anexo XXIV: Desarrollo de la instrucción, grupo experimental A1

Lunes, 5 de mayo (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Introducción (0)	D. presenta mural con silueta humana y reparte entre los alumnos partes del cuerpo laminadas y tarjetas con sus respectivos nombres [warm-up].	A. coloca sus tarjetas y partes del cuerpo en el lugar del mural que considere oportuno. Los A. se corrigen mutuamente antes escribir las partes del cuerpo en el cuaderno.	Mural Pizarra Imanes Cuaderno	Pleno Por parejas Individual
Inducción (1)	D. presenta el texto con el que se va a trabajar y da las instrucciones de los ejercicios 1 y 2 (búsqueda de LVS)	A. subraya las LVS encontradas en el texto y escribe su formulación en infinitivo en la columna izquierda de la tabla del ejercicio 3.	Cuaderno	Individual / Por parejas
	D. dirige la corrección de los ejercicios 1 y 2.	A. exponen las LVS encontradas y su formulación en infinitivo. Simultáneamente, un A. subraya las LVS en el texto y otro A. dispone en la pizarra las láminas A4 de cada LVS según las informaciones que aportan los compañeros.	Proyector Pizarra Láminas Cuaderno	Pleno
	D. introduce el ejercicio 3 (búsqueda de significado).	A. discuten en grupo el posible significado de las LVS y presentan sus ideas a los demás grupos.	Cuaderno	Grupos (3) Pleno

Martes, 6 de mayo (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Inducción (1)	D. inicia lluvia de ideas [warm-up].	A. ponen en común las LVS que recuerdan del día anterior.	Balón	Pleno
	D. reparte las tarjetas de LVS y las tarjetas con sus significados.	A. ordenan en grupos las tarjetas; buscando el significado de cada locución. D. observa la actividad de cada grupo y da feedback. Finalmente A. exponen sus resultados a los demás grupos.	Tarjetas	Grupos (3) Pleno
	D. muestra las respuestas al grupo	A. corrigen y toman notas en la tabla del ejercicio 3.	Proyector Cuaderno	Frontal (D.)
	D. introduce el ejercicio 4 (búsqueda de equivalentes).	A. discuten en grupo los posibles equivalentes alemanes de las LVS y presentan sus ideas a los demás.	Cuaderno	Grupos (4) Pleno
Deducción (2)	D. introduce las instrucciones del trabajo en estaciones.	A. seleccionan las estaciones en las que trabajar y preparan sus productos.	Láminas Cartulinas, transparencias, folios	varía según estación

Anexos – Aproximación experimental

Lunes, 12 de mayo (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Deducción (2)	D. reparte a cada A. una tarjeta de LVS y una tarjeta con un significado [warm-up].	A. intercambian tarjetas hasta tener la tarjeta con el significado que corresponde a su locución. A. leen su significado y el resto adivina la LVS.	Tarjetas Balón	Pleno
	D. introduce instrucciones de presentación de productos resultantes del trabajo en estaciones.	A. presentan sus productos (murales, transparencias, actuaciones, etc.)	Productos	Grupos Pleno
Consolidación (3)	D. introduce la fase de consolidación (composición sintagmática de las LVS).	A. anotan ejemplos de LVS atendiendo a su composición sintagmática y exponen sus ideas al grupo.	Cuaderno Pizarra	Individual Pleno
	D. explica la tipología de ejercicios de la fase 3.	A. realizan los ejercicios de consolidación (LVS con <i>cabeza</i> y <i>boca</i>)	Cuaderno	Individual / Por parejas

Martes, 13 de mayo (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Consolidación (3)	D. inicia lluvia de ideas [warm-up].	A. elabora mentalmente una oración que contenga una LVS y piensan una pantomima para ésta. El resto adivina la LVS e imita la pantomima.	Balón	Pleno
	D. introduce la corrección de ejercicios de consolidación.	A. discuten sus resultados en grupos. A. anota en el proyector las soluciones proporcionadas por los compañeros.	Cuaderno Proyector	Grupos (4) Pleno
	D. da paso a la segunda fase de consolidación.	A. realizan los ejercicios de consolidación (resto de ejercicios)	Cuaderno	Individual / Por parejas
	D. introduce la corrección.	A. discuten sus resultados en grupos. A. anota en el proyector las soluciones proporcionadas por los compañeros.	Cuaderno Proyector	Grupos de 4 Pleno
	D. presenta la historia “La vida en el instituto” y dirige la interacción de los grupos.	A. tienen que reemplazar sintagmas determinados por LVS, de manera que se conserve el significado original de la narración. Los grupos exponen sus respuestas por turnos y reciben puntuaciones.	Smart-board	Grupos (3)
- Realización del postest -				

Anexo XXV: Desarrollo de la instrucción, grupo experimental A2-10

Lunes, 5 de mayo (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Introducción (0)	D. presenta mural con silueta humana y reparte entre los alumnos partes del cuerpo laminadas y tarjetas con sus respectivos nombres [warm-up].	A. coloca sus tarjetas y partes del cuerpo en el lugar del mural que considere oportuno. Los A. se corrigen mutuamente antes de escribir las partes del cuerpo en el cuaderno.	Mural Pizarra Imanes Cuaderno	Pleno Por parejas Individual
Inducción (1)	D. presenta el texto con el que se va a trabajar y da las instrucciones de los ejercicios 1 y 2 (búsqueda de LVS)	A. subraya las LVS encontradas en el texto y escribe su formulación en infinitivo en la columna izquierda de la tabla del ejercicio 3.	Cuaderno	Individual / Por parejas
	D. dirige la corrección de los ejercicios 1 y 2.	A. exponen las LVS encontradas y su formulación en infinitivo. Simultáneamente, un A. subraya las LVS en el texto y otro A. dispone en la pizarra las láminas A4 de cada LVS según las informaciones que aportan los compañeros.	Proyector Pizarra Láminas Cuaderno	Pleno
	D. introduce el ejercicio 3 (búsqueda de significado).	A. discuten en grupo el posible significado de las LVS y presentan sus ideas a los demás grupos.	Cuaderno	Grupos (3) Pleno

Jueves, 8 de mayo (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Inducción (1)	D. inicia lluvia de ideas [warm-up].	A. ponen en común las LVS que recuerdan del día anterior.	Balón	Pleno
	D. reparte las tarjetas de LVS y las tarjetas con sus significados.	A. ordenan en grupos las tarjetas; buscando el significado de cada locución. D. observa la actividad de cada grupo y da feedback. Finalmente A. exponen sus resultados a los demás grupos.	Tarjetas	Grupos (3) Pleno
	D. muestra las respuestas al grupo	A. corrigen y toman notas en la tabla del ejercicio 3.	Proyector Cuaderno	Frontal (D.)
	D. introduce el ejercicio 4 (búsqueda de equivalentes).	A. discuten en grupo los posibles equivalentes alemanes de las LVS y presentan sus ideas a los demás.	Cuaderno	Grupos (4) Pleno
Deducción (2)	D. introduce las instrucciones del trabajo en estaciones.	A. seleccionan las estaciones en las que trabajar y preparan sus productos.	Láminas Cartulinas, etc.	Varía según estación

Anexos – Aproximación experimental

Lunes, 12 de mayo (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Deducción (2)	D. introduce repaso léxico. / D. da a cada A. una tarjeta con el significado de una LVS. [warm-up]	A. reactivan el léxico mediante la repetición coreográfica. / A. lee su tarjeta y los demás adivinan la LVS a la que corresponde ese significado.	Balón Tarjeta	Pleno
Deducción (2)	D. introduce instrucciones de presentación de productos resultantes del trabajo en estaciones.	A. presentan sus productos (murales, transparencias, actuaciones, etc.)	Productos	Grupos Pleno
Consolidación (3)	D. explica la fase de consolidación (composición sintagmática de las LVS).	A. anotan ejemplos de LVS atendiendo a su composición sintagmática y exponen sus ideas al grupo.	Cuaderno Pizarra	Individual Pleno
	D. explica la tipología de ejercicios de la fase 3.	A. realizan los ejercicios de consolidación (LVS con <i>cabeza, cara, boca, lengua</i>)	Cuaderno	Individual / Por parejas

Jueves, 15 de mayo (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Consolidación (3)	D. da una tarjeta con una LVS a cada alumno.	A. elige entre dibujar, representar (pantomima) o explicar el significado de la LVS. El resto adivina la LVS.	Tarjetas	Pleno
	D. modera la corrección de ejercicios de consolidación.	A. discuten sus resultados en grupos / A. anota en el proyector las soluciones proporcionadas por los compañeros.	Cuaderno Proyector	Grupos (4) Pleno
	D. da paso a la segunda fase de consolidación.	A. realizan los ejercicios de consolidación (resto de ejercicios)	Cuaderno	Individual / Por parejas

Lunes, 19 de mayo (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Consolidación (3)	D. reparte a cada A. una tarjeta de LVS y una tarjeta con un significado [warm-up].	A. intercambian tarjetas hasta tener la tarjeta con el significado que corresponde a su locución. A. leen su significado y el resto adivina la LVS.	Tarjetas Balón	Pleno
	D. introduce la corrección.	A. discuten sus resultados en grupos. A. anota en el proyector las soluciones proporcionadas por los compañeros.	Cuaderno Proyector	Grupos de 4 Pleno
	D. presenta la historia “La vida en el instituto” y dirige la interacción de los grupos.	A. tienen que reemplazar sintagmas determinados por LVS, de manera que se conserve el significado original de la narración. Los grupos exponen sus respuestas por turnos y reciben puntuaciones.	Smart-board	Grupos (3)
- Realización del postest -				

Anexo XXVI: Desarrollo de la instrucción, grupo experimental A2-13

Miércoles, 19 de febrero (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Introducción (o)	D. presenta mural con silueta humana y reparte entre los alumnos partes del cuerpo laminadas y tarjetas con sus respectivos nombres [warm-up].	A. coloca sus tarjetas y partes del cuerpo en el lugar del mural que considere oportuno. Los A. se corrigen mutuamente antes escribir las partes del cuerpo en el cuaderno.	Mural Pizarra Imanes Cuaderno	Pleno Por parejas Individual
Inducción (1)	D. presenta el texto con el que se va a trabajar y da las instrucciones de los ejercicios 1 y 2 (búsqueda de LVS)	A. subraya las LVS encontradas en el texto y escribe su formulación en infinitivo en la columna izquierda de la tabla del ejercicio 3.	Cuaderno	Individual / Por parejas
	D. dirige la corrección de los ejercicios 1 y 2.	A. exponen las LVS encontradas y su formulación en infinitivo. Simultáneamente, un A. subraya las LVS en el texto y otro A. dispone en la pizarra las láminas A4 de cada LVS según las informaciones que aportan los compañeros.	Proyector Pizarra Láminas Cuaderno	Pleno
	D. introduce el ejercicio 3 (búsqueda de significado).	A. discuten en grupo el posible significado de las LVS y presentan sus ideas a los demás grupos.	Cuaderno	Grupos (3) Pleno

Jueves, 20 de febrero (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Inducción (1)	D. inicia lluvia de ideas [warm-up].	A. ponen en común las LVS que recuerdan del día anterior.	Balón	Pleno
	D. reparte las tarjetas de LVS y las tarjetas con sus significados.	A. ordenan en grupos las tarjetas; buscando el significado de cada locución. D. observa la actividad de cada grupo y da feedback. Finalmente A. exponen sus resultados a los demás grupos.	Tarjetas	Grupos (3) Pleno
	D. muestra las respuestas al grupo	A. corrigen y toman notas en la tabla del ejercicio 3.	Proyector Cuaderno	Frontal (D.)
	D. introduce el ejercicio 4 (búsqueda de equivalentes).	A. discuten en grupo los posibles equivalentes alemanes de las LVS y presentan sus ideas a los demás.	Cuaderno	Grupos (4) Pleno
Deducción (2)	D. introduce las instrucciones del trabajo en estaciones.	A. seleccionan las estaciones en las que trabajar y preparan sus productos.	Láminas Cartulinas, etc.	Varía según estación

Anexos – Aproximación experimental

Miércoles, 26 de febrero (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Deducción (2)	D. reparte a cada A. una tarjeta de LVS y una tarjeta con un significado [warm-up].	A. intercambian tarjetas hasta tener la tarjeta con el significado que corresponde a su locución. A. leen su significado y el resto adivina la LVS.	Tarjetas Balón	Pleno
	D. introduce instrucciones de presentación de productos resultantes del trabajo en estaciones.	A. presentan sus productos (murales, transparencias, actuaciones, etc.)	Productos	Grupos Pleno
Consolidación (3)	D. introduce la fase de consolidación (composición sintagmática de las LVS).	A. anotan ejemplos de LVS atendiendo a su composición sintagmática y exponen sus ideas al grupo.	Cuaderno Pizarra	Individual Pleno
	D. explica la tipología de ejercicios de la fase 3.	A. realizan los ejercicios de consolidación (LVS con <i>cabeza, cara, boca y lengua</i>)	Cuaderno	Individual / Por parejas

Jueves 27, de febrero (dos horas lectivas)				
Fase	Actividad docente (D.)	Actividad de los alumnos (A.)	Materiales	Método de trabajo
Consolidación (3)	D. inicia lluvia de ideas [warm-up].	A. elabora mentalmente una oración que contenga una LVS y piensan una pantomima para ésta. El resto adivina la LVS e imita la pantomima.	Balón	Pleno
	D. introduce la corrección de ejercicios de consolidación.	A. discuten sus resultados en grupos. A. anota en el proyector las soluciones proporcionadas por los compañeros.	Cuaderno Proyector	Grupos (4) Pleno
	D. da paso a la segunda fase de consolidación.	A. realizan los ejercicios de consolidación (resto de ejercicios).	Cuaderno	Individual / Por parejas
	D. introduce la corrección.	A. discuten sus resultados en grupos. A. anota en el proyector las soluciones proporcionadas por los compañeros.	Cuaderno Proyector	Grupos de 4 Pleno
	D. presenta la historia “La vida en el instituto” y dirige la interacción de los grupos.	A. tienen que reemplazar sintagmas determinados por LVS, de manera que se conserve el significado original de la narración. Los grupos exponen sus respuestas por turnos y reciben puntuaciones.	Smart-board	Grupos (3)
- Realización del postest -				

Anexo XXVII: Posttest A1

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Comprensión de LVS]

¿Qué significan las expresiones **en negrita**? Explícalo en alemán.

1. La noticia **va de boca en boca**. *Ir de boca en boca* bedeutet

2. Mi hermana **pierde la cabeza** con los exámenes. *Perder la cabeza* bedeutet

3. Tu secreto **está en buenas manos**. *Estar en buenas manos* bedeutet

4. La decisión final **está en manos del** director. *Estar en manos de alguien* bedeutet

5. Ese tema **está en boca de todos**. *Estar en boca de todos* bedeutet

6. Marcos **calcula** los ingredientes **a ojo**. *Calcular algo a ojo* bedeutet

7. María **tiene buen ojo para** la cocina. *Tener buen ojo para algo*¹ bedeutet

8. Puedo **ver** la felicidad **en sus ojos**. *Poder ver algo en los ojos de alguien* bedeutet

¹ algo: etwas

9. Los ciudadanos **piden la cabeza del** alcalde. *Pedir la cabeza de alguien* bedeutet

10. El equipo de fútbol HSV **está en cabeza** en estos momentos. *Estar en cabeza* bedeutet

11. Ahora **tengo** el próximo examen de física **en la cabeza**. *Tener algo en la cabeza*

bedeutet

12. Marcos siempre **mete las manos** en tu trabajo. *Meter las manos en algo* bedeutet

13. Juan sabe la verdad pero **no abre la boca**. *No abrir la boca* bedeutet

14. Tu amiga **tiene muchos pájaros en la cabeza**. *Tener muchos pájaros en la cabeza*

bedeutet

15. El director del banco **no tiene las manos limpias**. *No tener las manos limpias* bedeutet

16. Tienes que **andar con ojo** en el festival de música. *Andar con ojo* bedeutet

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Producción de LVS]

Sustituye las palabras en negrita por una locución, de forma que se conserve el significado de la oración en alemán.

1. Wenn ich in Frankreich bin, **muss ich viel gestikulieren (beim reden)**, da ich französisch nicht so gut kann.
 - Cuando estoy en Francia tengo que _____ porque no hablo muy bien francés.
2. Meine Schwester ist unschuldig, **da bin ich mir 100% sicher / ich bürgе für sie**
 - Mi hermana es inocente, _____.
3. Alicia ist immer sehr nett und **spricht ihre Gefühle und Gedanken offenherzig aus**.
 - Alicia siempre es muy simpática y _____.
4. Luis ist lange Zeit krank gewesen, aber nach und nach **erholt er sich (von dieser schwierigen Situation)**.
 - Luis ha estado enfermo mucho tiempo, pero poco a poco _____.
5. Was machst du überhaupt? **Bist du verrückt / Spinnst du?!**
 - ¿Pero qué haces? ¿? _____?!
6. Um Erfolg in diesem Job zu haben muss du viel arbeiten anstatt **skrupellos und rücksichtslos vorzugehen**.
 - Para tener éxito en ese trabajo tienes que trabajar mucho en lugar de _____.

Anexo XXVIII: Posttest A2

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Comprensión de LVS]

¿Qué significan las expresiones **en negrita**? Explícalo en alemán.

1. Yo no **me rompo la cabeza** con ese tema. *Romperse la cabeza* bedeutet

2. Juan siempre **me vuelve la espalda**. *Volverle la espalda a alguien* bedeutet

3. Marcos **sabe** todo **de primera mano**. *Saber algo de primera mano* bedeutet

4. El jefe **mira a** Julia **con otros ojos**. *Mirar algo / a alguien con otros ojos* bedeutet

5. Cristina **tiene la lengua muy larga**. *Tener la lengua muy larga* bedeutet

6. Mi madre **puso los ojos como platos**. *Poner los ojos como platos* bedeutet

7. Ana **se ha levantado** hoy **con el pie izquierdo**. *Levantarse con el pie izquierdo* bedeutet

8. ¡A veces tienes que **morderte la lengua**! *Morderse la lengua* bedeutet

9. Luis **se ha metido en la boca del lobo** otra vez. *Meterse en la boca del lobo* bedeutet

10. Su novio **le ha llenado la cabeza de pájaros**. *Llenarle a alguien la cabeza de pájaros*
bedeutet

11. ¿Por qué **pones cara de interrogación**? *Poner cara de interrogación* bedeutet

12. Alex **conoce** la ciudad **como la palma de su mano**. *Conocer algo como la palma de su mano* bedeutet

13. Los adultos **tienen los pies en el suelo**. *Tener los pies en el suelo* bedeutet

14. Ayer **nos quedamos con la boca abierta**. *Quedarse con la boca abierta* bedeutet

15. Marta **está con el agua hasta el cuello**. *Estar con el agua hasta el cuello* bedeutet

16. El próximo fin de semana tengo que **hincar los codos**. *Hincar los codos* bedeutet

17. Mi padre **está de los nervios**. *Estar de los nervios* bedeutet

18. Siempre **te comes la cabeza con** ese tema. *Comerse la cabeza con algo* bedeutet

19. Tu hermana **está en los brazos de Morfeo**. *Estar en los brazos de Morfeo* bedeutet

20. **¡Tengo el nombre en la punta de la lengua!** *Tener algo en la punta de la lengua* bedeutet

21. **Cruza los dedos** para el examen de mañana. *Cruzar los dedos* bedeutet

22. Mi hermano Fernando siempre **me toma el pelo**. *Tomarle el pelo a alguien* bedeutet

23. **¡Mario nunca da la cara!**. *Dar la cara* bedeutet

24. Los participantes **trabajan codo con codo**. *Trabajar codo con codo* bedeutet

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Producción de LVS]

Sustituye las palabras en negrita por una locución, de forma que se conserve el significado de la oración original.

1. Diese tragische Geschichte **macht mich wirklich traurig**.
 - Esa historia trágica _____.
2. Er ist ein guter Mechaniker und wenn wir ein Problem mit dem Wagen haben, **verlassen wir uns auf ihn / wir vertrauen ihm**.
 - Él es un buen mecánico y cuando tenemos un problema con el coche, _____.
3. Wenn du sie nochmals anlügst, wird sie **die Beherrschung verlieren / durchdrehen**.
 - Si le vuelves a mentir, va a _____.
4. Du bist schon wieder pleite? **Du gibst viel Geld aus / Du verschwendest das Geld**.
 - ¿Otra vez estás sin dinero? _____.
5. Der Chef will gar nichts davon wissen. Er **stellt sich unwissend / er kümmert sich nicht darum**.
 - El jefe no quiere saber nada del tema. Él _____.
6. Was ist hier los? Warum **bringst du das Zimmer durcheinander**?
 - ¿Qué pasa aquí? ¿Por qué _____?
7. Schon wieder bist du beim Thema? **Ich mache mir keine Sorgen (es bedrückt mich nicht)**
 - ¿Otra vez estás con el mismo tema? **Yo no** _____.
8. Du bist verkatert? Tja, dass passiert wenn **du Alkohol trinkst**.
 - ¿Tienes resaca? Ah, eso pasa cuando _____.
9. Ich halte es nicht mehr aus. Meine Mitbewohnerin **redet viel und pausenlos**.
 - ¡No puedo más! Mi compañera de piso _____.

Anexo XXIX: Postest A2,
Formulario de producción específico del nivel A2-13

Alumno/a: _____

Fecha: _____

Curso: _____

[Producción de LVS]

Intercambia las palabras en negrita por una locución, de forma que se conserve el significado de la oración original.

1. **¡Me pones muy triste!**

2. Luis es un buen mecánico y **confiamos en él** cuando tenemos un problema con el coche.

3. Si no ordenas tu habitación, tu madre va a **enfadarse mucho / descontrolarse**.

4. ¿Otra vez quieres un préstamo? Si es que **gastas mucho dinero**.

5. El jefe no quiere saber nada del tema. **Se desentiende del asunto / Ignora su responsabilidad en el asunto**.

6. ¿Qué pasa aquí? **¿Por qué desordenáis la habitación completamente?**

7. **Nosotros no pensamos una y otra vez en el mismo problema**.

8. Esta noche quedamos en el bar y **bebemos unos cócteles**.

9. ¡No puedo más! Mi compañera de piso **habla y habla sin parar**.

Anexo XXX: Taxonomía de errores (AE)

Nivel A1

1. Plano intralingüístico (LE)

gramaticalidad / agramaticalidad

1.1. Léxicos

1.1.1. Supresión de

- (a) artículo determinado [**estás mal de ____ cabeza*]
- (b) verbo [** tú ____ mal de la cabeza*]
- (c) lexía no anclada [**hablar con _____ en la mano*]

1.1.2. Sustitución de

- (d) art. det. <-> pron. posesivo [** hablo con mis manos*]
- (e) verbo LVS <-> verbo homófono [** podemos la mano en el fuego*]
- (f) somatismo [**hablar con el corazón en la boca*]
- (g) preposición [**estás mal en la cabeza*]

1.1.3. Añadido de

- (h) artículo determinado [**pisar las cabezas*]
- (i) preposición [**levanto con cabeza*]

1.2. Morfológicos

1.2.1. Conjugación (en verbos)

- (j) persona [** Luis levantas s cabeza*]

1.2.2. Selección (sustantivos, artículos, adjetivos)

- (k) número [**poner las manos en el fuego*]
- (l) género [**hablar con el corazón en el mano*]

1.2.3. Transformación (en verbos)

- (m) VT -> VR [**me levanto cabeza*]

1.3. Ortográficos

1.3.1. Sustitución de

- (n) una o varias letras [**habla con el carazón en la mano*]

2. Plano interlingüístico (L1 <-> LE)

aceptabilidad / inaceptabilidad

2.1. Traducción literal de

(o) uno de los componentes de la LVS

- [**vas de cabezas, *andar por cabezas (über Leichen gehen: pisar cabezas)*]

3. Plano discursivo / pragmático

adecuación / inadecuación

3.1. Adecuación

3.1.1. Sustitución de una LVS por una

(p) LVS ≈ Sfras

- [*tener pájaros en la cabeza <-> estar mal de la cabeza*]

Nivel A2-10

1. Plano intralingüístico (LE)

gramaticalidad / agramaticalidad

1.1. Léxicos

1.1.1. Omisión de

- | | |
|----------------------------|-------------------------------------|
| (a) artículo determinado | [* me partes ____ corazón] |
| (b) artículo indeterminado | [* tienes ____ agujero en la mano] |
| (c) pronombre reflexivo | [* ____ pongo en sus manos] |
| (d) pronombre posesivo | [* nos ponemos en ____ manos] |
| (e) verbo | [* ____ la habitación patas arriba] |
| (f) lexía no anclada | [* tienes un _____ en la mano] |

1.1.2. Sustitución de

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| (g) somatismo | [* yo no me como <u>el pelo</u>] |
| (h) art. det <-> art. indet | [* empinamos <u>un</u> codo] |
| (i) art. det <-> pron. pos | [* me rompes <u>mi</u> corazón] |
| (j) pron. átono o.i. <-> pron. pos | [* <u>mi</u> rompes el corazón] |
| (k) verbo LVS <-> verbo homófono | [* se <u>habla</u> las manos] |
| (l) preposición | [* habla <u>con</u> los codos] |

1.2. Morfológicos

1.2.1. Conjugación

- | | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| (m) persona (verbos) | [* me <u>pone</u> en sus manos] |
| (n) modo o tiempo (verbos) | [* nos <u>comamos</u> la cabeza] |
| (o) combinatoria (verbos) | [* va a <u>pierde</u> los nervios] |
| (p) selección pron. reflexivo | [* <u>se</u> rompes el corazón] |

1.2.2. Transformación (en verbos)

- | | |
|--------------|----------------------------------|
| (q) VT -> VR | [* <u>me</u> pierdo los nervios] |
|--------------|----------------------------------|

1.2.3. Selección (sustantivos, artículos, adjetivos)

- | | |
|------------|---------------------------------|
| (r) número | [* empinamos <u>los</u> codos] |
| (s) género | [* me partes <u>la</u> corazón] |

1.3. Sintácticos

1.3.1. Omisión de

- | | |
|--------------------|-------------------------------|
| (t) objeto directo | [* ponéis _____ patas arriba] |
|--------------------|-------------------------------|

1.4. Ortográficos

1.4.1. Omisión de

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| (u) una o varias letras | [* <u>empi</u> _mos el codo] |
|-------------------------|------------------------------|

1.4.2. Sustitución de

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| (v) una o varias letras | [* se <u>leva</u> las manos] |
|-------------------------|------------------------------|

2. Plano interlingüístico (L1 <-> LE)

aceptabilidad / inaceptabilidad

2.1. Traducción literal de

(w) la LVS [**habla como una catarata (wie ein Wasserfall reden)*]

2.2. Combinatoria

2.2.1. Sustitución de un componente por

(x) otro componente \approx significado [**charlar con las manos*]

3. Plano discursivo / pragmático

adecuación / inadecuación

3.1. Adecuación

3.1.1. Sustitución de una LVS por una

(y) LVS \approx Sfras

[*habla por los codos <-> tiene la lengua muy larga*]

(z) LVS \approx composición interna y \neq Sfras

[*hincamos los codos <-> empinamos los codos*]

Nivel A2-13

1. Plano intralingüístico (LE)

gramaticalidad / agramaticalidad

1.1. Léxicos

1.1.1. Omisión de

- | | |
|----------------------|------------------------------------|
| (a) art. det | [*me partes ____ corazón] |
| (b) art. indet | [* tienes ____ agujero en la mano] |
| (c) pron. reflexivo | [* ____ pongo en sus manos] |
| (d) pron. posesivo | [* nos ponemos en ____ manos] |
| (e) lexía no anclada | [* tienes un _____ en la mano] |

1.1.2. Sustitución de

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| (f) art. det <-> art. indet | [* empinamos <u>un</u> codo] |
| (g) art. det <-> pron. pos | [* me rompes <u>mi</u> corazón] |
| (h) pron. átono o.i. <-> pron. pos | [* <u>mi</u> rompes el corazón] |
| (i) verbo LVS <-> verbo homófono | [* se <u>habla</u> las manos] |
| (j) preposición | [* habla <u>con</u> los codos] |

1.2. Morfológicos

1.2.1. Conjugación (en verbos)

- | | |
|-------------------|------------------------------------|
| (k) persona | [* me <u>pone</u> en sus manos] |
| (l) modo o tiempo | [* nos <u>comamos</u> la cabeza] |
| (m) combinatoria | [* va a <u>pierde</u> los nervios] |

1.2.2. Transformación (en verbos)

- | | |
|--------------|----------------------------------|
| (n) VT -> VR | [* <u>me</u> pierdo los nervios] |
|--------------|----------------------------------|

1.2.3. Selección (sustantivos, artículos, adjetivos)

- | | |
|------------|---------------------------------|
| (o) número | [* empinamos <u>los</u> codos] |
| (p) género | [* me partes <u>la</u> corazón] |

1.3. Sintácticos

1.3.1. Omisión de

- | | |
|--------------------|-------------------------------|
| (q) objeto directo | [* ponéis _____ patas arriba] |
|--------------------|-------------------------------|

1.4. Ortográficos

1.4.1. Omisión de

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| (r) una o varias letras | [* <u>empi</u> _mos el codo] |
|-------------------------|------------------------------|

1.4.2. Sustitución de

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| (s) una o varias letras | [* se <u>leva</u> las manos] |
|-------------------------|------------------------------|

2. Plano interlingüístico (L1 <-> LE)

aceptabilidad / inaceptabilidad

2.1. Traducción literal de

(t) la LVS

[*habla como una catarata (wie ein Wasserfall reden)]

(u) uno de sus componentes

[*levantarse con la pierna izquierda (mit dem linken Bein aufstehen)]

2.2. Combinatoria

2.2.1. Sustitución de un componente por

(v) otro componente \approx significado [*charlar con las manos]

(w) otro componente \approx forma y \neq significado [*empezamos el codo]

(x) otro componente \neq forma y \neq significado [*lleváis las patas arriba]

3. Plano discursivo / pragmático

adecuación / inadecuación

3.1. Adecuación

3.1.1. Sustitución de una LVS por una

(y) LVS \approx Sfras

[habla por los codos <-> tiene la lengua muy larga]

(z) LVS \approx composición interna y \neq Sfras

[hincamos los codos <-> empinamos los codos]

Anexo XXXI: Resultados Pretest A1 Experimental

Pretest A1 Experimental: Comprensión, bloque 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T		V3G3	V3G2	V3G1	V0G2	T
11E01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E01	0%	0%	0%	0%	0%
11E02	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	11E02	0%	0%	25%	25%	12,5%
11E03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E03	0%	0%	0%	0%	0%
11E04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E04	0%	0%	0%	0%	0%
11E05	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11E05	0%	25%	0%	0%	6,25%
11E06	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11E06	25%	0%	0%	0%	6,25%
11E07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E07	0%	0%	0%	0%	0%
11E08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E08	0%	0%	0%	0%	0%
11E09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E09	0%	0%	0%	0%	0%
11E10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E10	0%	0%	0%	0%	0%
11E11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E11	0%	0%	0%	0%	0%
11E12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E12	0%	0%	0%	0%	0%
11E13	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11E13	0%	25%	0%	0%	6,25%
11E14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E14	0%	0%	0%	0%	0%
11E15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E15	0%	0%	0%	0%	0%
11E16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E16	0%	0%	0%	0%	0%
11E17	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	11E17	0%	25%	25%	0%	12,5%
11E18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E18	0%	0%	0%	0%	0%
11E19	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11E19	25%	0%	0%	0%	6,25%
11E20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E20	0%	0%	0%	0%	0%
11E21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E21	0%	0%	0%	0%	0%
11E22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E22	0%	0%	0%	0%	0%
11E23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E23	0%	0%	0%	0%	0%
11E24	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4	11E24	50%	0%	25%	25%	25%
MN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	MP	4,17%	3,13%	3,13%	2,08%	3,13%

Abreviaturas

1-16: LVS, A1

V3G3: LVS de valor 3 y grado 3

V3G2: LVS de valor 3 y grado 2

V3G1: LVS de valor 3 y grado 1

V0G2: LVS de valor 0 y grado 2

T: total

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

Pretest A1 Experimental: Comprensión, bloque 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T		V3G3	V3G2	V3G1	V0G2	T	P2-P1
11E01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E01	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E02	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	11E02	0%	0%	25%	25%	12,5%	0%
11E03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E03	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E04	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E05	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11E05	0%	25%	0%	0%	6,25%	0%
11E06	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11E06	25%	0%	0%	0%	6,25%	0%
11E07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E07	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E08	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E09	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	11E09	0%	0%	25%	0%	6,25%	6,25%
11E10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E10	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E11	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E12	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E13	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	11E13	0%	25%	25%	0%	12,5%	6,25%
11E14	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11E14	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,25%
11E15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E15	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E16	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	11E16	0%	0%	25%	0%	6,25%	6,25%
11E17	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4	11E17	25%	25%	25%	25%	25%	12,5%
11E18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E18	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E19	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11E19	25%	0%	0%	0%	6,25%	0%
11E20	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	11E20	0%	0%	25%	0%	6,25%	6,25%
11E21	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	11E21	0%	0%	25%	0%	6,25%	6,25%
11E22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E22	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11E23	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E24	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	5	11E24	75%	0%	25%	25%	31,25%	6,25%
MN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	MP	7,29%	3,13%	8,33%	3,13%	5,47%	2,34%

Abreviaturas

1-16: LVS, A1

V3G3: LVS de valor 3 y grado 3

V3G2: LVS de valor 3 y grado 2

V3G1: LVS de valor 3 y grado 1

V0G2: LVS de valor 0 y grado 2

T: total

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

P1: resultados del bloque 1

P2-P1: diferencia de resultados respecto del bloque 1

P1	4,17%	3,13%	3,13%	2,08%	3,13%
----	-------	-------	-------	-------	-------

P2-P1	3,13%	0%	5,21%	1,04%	2,34%
-------	-------	----	-------	-------	-------

Pretest A1 Experimental: Comprensión, bloque 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T
11E01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11E02	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
11E03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
11E04	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11E05	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
11E06	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
11E07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11E08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11E09	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
11E10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11E11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11E12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11E13	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4
11E14	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
11E15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11E16	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
11E17	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4
11E18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11E19	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
11E20	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
11E21	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
11E22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11E23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11E24	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	7
MN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

	V3G3	V3G2	V3G1	V0G2	Total	P3-P2
11E01	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E02	0%	0%	25%	25%	12,5%	0%
11E03	0%	0%	0%	25%	6,25%	6,25%
11E04	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,25%
11E05	25%	25%	0%	0%	12,5%	6,25%
11E06	25%	25%	0%	0%	12,5%	6,25%
11E07	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E08	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E09	50%	25%	25%	0%	25,0%	18,75%
11E10	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E11	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E12	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E13	25%	25%	25%	25%	25,0%	12,5%
11E14	25%	0%	0%	25%	12,5%	6,25%
11E15	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E16	0%	0%	25%	0%	6,25%	0%
11E17	25%	25%	25%	25%	25,0%	0%
11E18	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E19	25%	25%	0%	25%	18,75%	12,5%
11E20	0%	0%	25%	0%	6,25%	0%
11E21	0%	0%	25%	0%	6,25%	0%
11E22	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E23	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11E24	75%	50%	25%	25%	43,75%	12,5%
MP	12,5%	8,33%	8,33%	7,29%	9,11%	3,65%

Abreviaturas

1-16: LVS, A1

V3G3: LVS de valor 3 y grado 3

V3G2: LVS de valor 3 y grado 2

V3G1: LVS de valor 3 y grado 1

V0G2: LVS de valor 0 y grado 2

T: total

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

P2: resultados del bloque 2

P3-P2: diferencia de resultados respecto del bloque 2

P1: resultados del bloque 1

P3-P1: diferencia de resultados respecto del bloque 1

P2	7,29%	3,13%	8,33%	3,13%	5,47%
P3-P2	5,21%	5,21%	0%	4,17%	3,65%
P1	4,17%	3,13%	3,13%	2,08%	3,13%
P3-P1	8,33%	5,21%	5,21%	5,21%	5,99%

Pretest A1 Experimental: Producción, bloque 4

	1	2	3	4	5	6	T	%
11E01	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E02	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E03	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E04	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E05	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E06	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E07	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E08	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E09	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E10	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E11	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E12	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E13	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E14	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E15	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E16	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E17	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E18	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E19	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E20	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E21	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E22	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E23	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E24	0	0	0	0	0	0	0	0%
MN	0,1	0	0	0	0	0	0,08	1,39%
MP	8,3%	0%	0%	0%	0%	0%	1,39%	

	1	2	3	4	5	6	T	%
11E01	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E02	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E03	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E04	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E05	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E06	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E07	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E08	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E09	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E10	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E11	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E12	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E13	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E14	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E15	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E16	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E17	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E18	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E19	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E20	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E21	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E22	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E23	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E24	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
MN	0,417	0	0	0	0	0	0,42	6,94%
MP	41,67%	0%	0%	0%	0%	0%	6,94%	

Abreviaturas

1-6: LVS V3G3 (1 y 2)
V2G2 (3)
V1G2 (4)
V1G1 (5)
V0G1 (6)

T: total en números
%: total en porcentaje
MN: media numérica
MP: media en porcentaje

Anexo XXXII: Resultados Pretest A1 Control

Pretest A1 Control: Comprensión, bloque 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T		V3G3	V3G2	V3G1	V0G2	T
11C01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C01	0%	0%	0%	0%	0%
11C02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C02	0%	0%	0%	0%	0%
11C03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C03	0%	0%	0%	0%	0%
11C04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C04	0%	0%	0%	0%	0%
11C05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C05	0%	0%	0%	0%	0%
11C06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C06	0%	0%	0%	0%	0%
11C07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C07	0%	0%	0%	0%	0%
11C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11C08	0%	0%	0%	25%	6,25%
11C09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C09	0%	0%	0%	0%	0%
11C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C10	0%	0%	0%	0%	0%
11C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C11	0%	0%	0%	0%	0%
11C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C12	0%	0%	0%	0%	0%
11C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C13	0%	0%	0%	0%	0%
11C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C14	0%	0%	0%	0%	0%
11C15	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C15	25%	0%	0%	0%	6,25%
11C16	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C16	0%	25%	0%	0%	6,25%
11C17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C17	0%	0%	0%	0%	0%
11C18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C18	0%	0%	0%	0%	0%
11C19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C19	0%	0%	0%	0%	0%
11C20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C20	0%	0%	0%	0%	0%
11C21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C21	0%	0%	0%	0%	0%
11C22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C22	0%	0%	0%	0%	0%
11C23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C23	0%	0%	0%	0%	0%
11C24	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C24	25%	0%	0%	0%	6%
11C25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C25	0%	0%	0%	0%	0%
11C26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C26	0%	0%	0%	0%	0%
MN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	MP	1,92%	0,96%	0%	0,96%	0,96%

Abreviaturas

1-16: LVS, A1

V3G3: LVS de valor 3 y grado 3

V3G2: LVS de valor 3 y grado 2

V3G1: LVS de valor 3 y grado 1

V0G2: LVS de valor 0 y grado 2

T: total

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

Anexos – Aproximación experimental

Pretest A1 Control: Comprensión, bloque 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T		V3G3	V3G2	V3G1	V0G2	T	P2-P1
11C01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C01	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C02	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C03	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C04	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C05	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C06	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C07	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11C08	0%	0%	0%	25%	6,25%	0%
11C09	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C09	0%	25%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C10	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C11	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C12	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C13	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C14	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C15	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C15	25%	0%	0%	0%	6,25%	0%
11C16	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C16	0%	25%	0%	0%	6,25%	0%
11C17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C17	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C18	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C19	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C20	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	11C20	25%	25%	0%	25%	18,75%	18,75%
11C21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	11C21	0%	0%	0%	25%	6,25%	6,25%
11C22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C22	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C23	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C24	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C24	25%	0%	0%	0%	6,25%	0%
11C25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C25	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C26	0%	0%	0%	0%	0%	0%
MN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	MP	3,85%	2,88%	0%	2,88%	2,40%	1,44%

Abreviaturas

1-16: LVS, A1
V3G3: LVS de valor 3 y grado 3
V3G2: LVS de valor 3 y grado 2
V3G1: LVS de valor 3 y grado 1
V0G2: LVS de valor 0 y grado 2

T: total
MN: media numérica
MP: media en porcentaje
P1: resultados del bloque 1
P2-P1: diferencia de resultados respecto del bloque 1

P1	1,92%	0,96%	0%	0,96%	0,96%
----	-------	-------	----	-------	-------

P2-P1	1,92%	1,92%	0%	1,92%	1,44%
-------	-------	-------	----	-------	-------

Pretest A1 Control: Comprensión, bloque 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T
11C01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11C02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11C03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11C04	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11C05	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11C06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11C07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2
11C09	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
11C10	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11C11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11C12	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
11C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11C15	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11C16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11C17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11C18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11C19	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
11C20	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	5
11C21	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11C22	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11C23	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11C24	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
11C25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11C26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

	V3G3	V3G2	V3G1	V0G2	T	P3-P2
11C01	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C02	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C03	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C04	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C05	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C06	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C07	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C08	0%	0%	25%	25%	12,5%	6,25%
11C09	25%	25%	0%	0%	12,5%	6,25%
11C10	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C11	25%	0%	0%	0%	6,25%	0%
11C12	0%	25%	25%	0%	12,5%	12,5%
11C13	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C14	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C15	25%	0%	0%	0%	6,25%	0%
11C16	0%	0%	0%	0%	0%	-6,25%
11C17	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C18	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C19	25%	25%	0%	0%	12,5%	12,5%
11C20	50%	50%	0%	25%	31,25%	12,5%
11C21	25%	0%	0%	0%	6,25%	0%
11C22	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C23	0%	25%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C24	25%	25%	0%	0%	12,5%	6,25%
11C25	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C26	0%	0%	0%	0%	0%	0%
MP	11,54%	6,73%	1,92%	1,92%	5,53%	3,13%

Abreviaturas

1-16: LVS, A1

V3G3: LVS de valor 3 y grado 3

V3G2: LVS de valor 3 y grado 2

V3G1: LVS de valor 3 y grado 1

V0G2: LVS de valor 0 y grado 2

T: total

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

P2: resultados del bloque 2

P3-P2: diferencia de resultados respecto del bloque 2

P1: resultados del bloque 1

P3-P1: diferencia de resultados respecto del bloque 1

P2	3,85%	2,88%	0%	2,88%	2,4%
P3-P2	7,69%	3,85%	1,92%	-0,96%	3,13%
P1	1,92%	0,96%	0%	0,96%	0,96%
P3-P1	9,62%	5,77%	1,92%	0,96%	4,57%

Pretest A1 Control: Producción, bloque 4

	1	2	3	4	5	6	T	%
11C01	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C02	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C03	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C04	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C05	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C06	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C07	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C08	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C09	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C10	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C11	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C12	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C13	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C14	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C15	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C16	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C17	1	0	0	0	0	0	0	0%
11C18	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C19	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C20	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C21	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C22	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C23	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C24	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C25	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C26	0	0	0	0	0	0	0	0%

MN	0,231	0	0	0	0	0	0,19	3,21%
----	-------	---	---	---	---	---	------	-------

MP	23,08%	0%	0%	0%	0%	0%	3,85%
----	--------	----	----	----	----	----	-------

	1	2	3	4	5	6	T	%
11C01	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C02	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C03	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C04	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C05	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C06	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C07	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C08	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C09	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C10	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C11	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C12	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C13	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C14	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C15	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C16	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C17	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C18	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C19	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C20	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C21	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C22	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C23	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C24	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C25	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C26	0	0	0	0	0	0	0	0%

MN	0,615	0	0	0	0	0	0,615	10,26%
----	-------	---	---	---	---	---	-------	--------

MP	61,54%	0%	0%	0%	0%	0%	10,26%
----	--------	----	----	----	----	----	--------

Abreviaturas

1-6: LVS V3G3 (1 y 2)
V2G2 (3)
V1G2 (4)
V1G1 (5)
V0G1 (6)

T: total en números

%: total en porcentaje

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

Anexo XXXIII: Resultados Pretest A2-10 Experimental

Pretest A2-10 Experimental: Comprensión, bloque 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
10E01	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
10E02	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10E03	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7
10E04	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10E05	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
10E06	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10E07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10E08	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
10E09	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
10E10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
10E11	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10E12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10E13	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	7
10E14	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10E15	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
MN	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T
10E01	25%	0%	0%	0%	0%	0%	33%	8,33%
10E02	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%
10E03	50%	50%	25%	33%	0%	0%	33%	29,17%
10E04	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%
10E05	25%	50%	0%	67%	0%	0%	0%	20,83%
10E06	0%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	8,33%
10E07	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
10E08	75%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%
10E09	25%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%
10E10	0%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	4,17%
10E11	0%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	8,33%
10E12	0%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	4,17%
10E13	25%	50%	25%	67%	0%	33%	0%	29,17%
10E14	25%	50%	25%	0%	0%	0%	0%	16,67%
10E15	0%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	8,33%
MP	16,67%	25,00%	5,00%	20,00%	2,22%	2,22%	4,44%	11,39%

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje

Pretest A2-10 Experimental: Comprensión, bloque 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
10E01	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
10E02	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
10E03	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	10
10E04	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10E05	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	8
10E06	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
10E07	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10E08	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
10E09	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
10E10	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10E11	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10E12	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10E13	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	9
10E14	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10E15	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
MN	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	P2-P1
10E01	25%	25%	0%	0%	0%	0%	33%	12,5%	4,17%
10E02	25%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	12,5%	8,33%
10E03	75%	50%	25%	33%	0%	67%	33%	41,67%	12,5%
10E04	0%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%	4,17%
10E05	25%	50%	0%	67%	67%	0%	33%	33,33%	12,5%
10E06	0%	25%	25%	33%	0%	0%	0%	12,5%	4,17%
10E07	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%	4,17%
10E08	75%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%	0%
10E09	25%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%	0%
10E10	25%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%	4,17%
10E11	25%	25%	0%	67%	0%	0%	0%	16,67%	8,33%
10E12	25%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	8,33%	4,17%
10E13	75%	50%	25%	67%	0%	33%	0%	37,5%	8,33%
10E14	25%	50%	25%	0%	0%	0%	0%	16,67%	0%
10E15	25%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	12,5%	4,17%
MP	30%	31,67%	6,67%	24,44%	4,44%	6,67%	6,67%	16,67%	5,28%
P1	16,67%	25%	5%	20%	2,22%	2,22%	4,44%	11,39%	
P2-P1	13,33%	6,67%	1,67%	4,44%	2,22%	4,44%	2,22%	5,28%	

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; P1: resultados del bloque 1; P2-P1: diferencia de resultados respecto del bloque 1

Pretest A2-10 Experimental: Comprensión, bloque 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
10E01	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5
10E02	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
10E03	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10
10E04	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10E05	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
10E06	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
10E07	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10E08	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10E09	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10E10	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
10E11	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
10E12	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
10E13	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
10E14	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5
10E15	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
MN	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	P3-P2
10E01	50%	25%	0%	0%	33%	0%	33%	20,83%	8,33%
10E02	75%	25%	0%	67%	0%	0%	0%	25%	12,5%
10E03	75%	75%	25%	67%	0%	0%	33%	41,67%	0%
10E04	0%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%	0%
10E05	50%	50%	0%	67%	0%	0%	0%	25%	-8,33%
10E06	25%	25%	25%	0%	0%	0%	0%	12,5%	0%
10E07	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%	0%
10E08	75%	0%	25%	0%	0%	0%	0%	16,67%	4,17%
10E09	0%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%	-4,17%
10E10	50%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%	4,17%
10E11	0%	25%	0%	67%	0%	0%	0%	12,5%	-4,17%
10E12	25%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	12,5%	4,17%
10E13	75%	25%	25%	100%	0%	0%	0%	33,33%	-4,17%
10E14	50%	25%	0%	33%	0%	33%	0%	20,83%	4,17%
10E15	0%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	8,33%	-4,17%

MP	36,67%	31,67%	6,67%	31,11%	2,22%	2,22%	4,44%	17,50%	0,83%
----	--------	--------	-------	--------	-------	-------	-------	--------	-------

P2	30%	31,67%	6,67%	24,44%	4,44%	6,67%	6,67%	16,67%
----	-----	--------	-------	--------	-------	-------	-------	--------

P3-P2	6,67%	0%	0%	6,67%	-2,22%	-4,44%	-2,22%	0,83%
-------	-------	----	----	-------	--------	--------	--------	-------

P1	16,67%	25%	5%	20%	2,22%	2,22%	4,44%	11,39%
----	--------	-----	----	-----	-------	-------	-------	--------

P3-P1	20%	6,67%	1,67%	11,11%	0%	0%	0%	6,11%
-------	-----	-------	-------	--------	----	----	----	-------

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; P1: resultados del bloque 1; P2-P1: diferencia respecto del bloque 1; P2: resultados del bloque 2; P3-P1: diferencia

Pretest A2-10 Experimental: Producción, bloque 4

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
10E01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E11	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
10E12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
MN	0	0	0,0667	0	0	0	0	0	0	0,0667	0,74%
MP	0%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0,74%	

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
10E01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E03	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
10E04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E05	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
10E06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E11	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
10E12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
10E14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10E15	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
MN	0,2667	0	0,0667	0	0	0	0	0	0	0,3333	3,7%
MP	26,67%	0%	6,67%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3,7%	

Abreviaturas

1-9: LVS; T: total en números; %: total en porcentaje; MN: media numérica; MP: media en porcentaje

Anexo XXXIV: Resultados Pretest A2-10 Control

Pretest A2-10 Control: Comprensión, bloque 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
10C01	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10C02	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10C03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10C04	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6
10C05	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
10C06	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10C07	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10C08	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
10C09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10C10	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10C11	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10C12	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T
10C01	75%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%
10C02	25%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%
10C03	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
10C04	75%	50%	0%	0%	0%	0%	33%	25%
10C05	25%	25%	0%	33%	0%	0%	33%	16,67%
10C06	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%
10C07	0%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	8,33%
10C08	25%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	8,33%
10C09	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
10C10	50%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%
10C11	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%
10C12	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%
10C13	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
10C14	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
MP	25%	14,29%	0%	11,90%	2,38%	0%	4,76%	8,93%

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje

Pretest A2-10 Control: Comprensión, bloque 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
10C01	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10C02	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10C03	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10C04	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8
10C05	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
10C06	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
10C07	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4
10C08	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
10C09	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10C10	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10C11	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
10C12	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10C13	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MN	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	P2-P1
10C01	75%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%	0%
10C02	25%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%	0%
10C03	25%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%	16,67%
10C04	75%	50%	0%	67%	0%	0%	33%	33,33%	8,33%
10C05	25%	25%	0%	33%	0%	0%	33%	16,67%	0%
10C06	50%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%	4,17%
10C07	25%	25%	0%	33%	33%	0%	0%	16,67%	8,33%
10C08	25%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	8,33%	0%
10C09	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%	4,17%
10C10	50%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%	0%
10C11	25%	0%	0%	0%	0%	33%	0%	8,33%	4,17%
10C12	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%	0%
10C13	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%	4,17%
10C14	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
MP	28,57%	23,21%	0%	19,05%	4,76%	2,38%	4,76%	12,5%	3,57%
P1	25%	14,29%	0%	11,9%	2,38%	0%	4,76%	8,93%	
P2-P1	3,57%	8,93%	0%	7,14%	2,38%	2,38%	0%	3,57%	

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; P1: resultados del bloque 1; P2-P1: diferencia de resultados respecto del bloque 1

Pretest A2-10 Control: Comprensión, bloque 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T	
10C01	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	6
10C02	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	8
10C03	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10C04	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	
10C05	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	
10C06	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
10C07	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	
10C08	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	
10C09	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
10C10	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	
10C11	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	7	
10C12	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
10C13	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
10C14	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	
MN	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	P3-P2
10C01	75%	25%	0%	33%	0%	33%	0%	25%	8,33%
10C02	75%	50%	0%	33%	0%	67%	0%	33,33%	16,67%
10C03	25%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%	0%
10C04	75%	75%	25%	67%	0%	0%	33%	41,67%	8,33%
10C05	25%	25%	0%	33%	0%	0%	33%	16,67%	0%
10C06	50%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%	0%
10C07	25%	25%	0%	33%	33%	0%	0%	16,67%	0%
10C08	25%	0%	0%	0%	67%	0%	0%	12,5%	4,17%
10C09	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%	0%
10C10	75%	50%	0%	67%	0%	0%	0%	29,17%	12,50%
10C11	75%	50%	0%	33%	0%	33%	0%	29,17%	20,83%
10C12	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%	0%
10C13	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%	0%
10C14	75%	25%	0%	67%	0%	0%	0%	25%	25%
MP	42,86%	33,93%	1,79%	28,57%	7,14%	9,52%	4,76%	19,35%	6,85%
P2	28,57%	23,21%	0%	19,05%	4,76%	2,38%	4,76%	12,5%	
P3-P2	14,29%	10,71%	1,79%	9,52%	2,38%	7,14%	0%	6,85%	
P1	25%	14,29%	0%	11,90%	2,38%	0%	4,76%	8,93%	
P3-P1	17,86%	19,64%	1,79%	16,67%	4,76%	9,52%	0%	10,42%	

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; P1: resultados del bloque 1; P2-P1: diferencia respecto del bloque 1; P2: resultados del bloque 2; P3-P1: diferencia

Pretest A2-10 Control: Producción, bloque 4

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
10C01	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
10C02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
MN	0	0	0,0714	0	0	0	0	0	0	0,0714	0,79%
MP	0%	0%	7,14%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0,79%	

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
10C01	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
10C02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C04	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	22,22%
10C05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C10	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
10C11	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	22,22%
10C12	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
10C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10C14	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
MN	0,1429	0,1429	0,2143	0	0,0714	0	0	0	0	0,5714	6,35%
MP	14,29%	14,29%	21,43%	0%	7,14%	0%	0%	0%	0%	6,35%	

Abreviaturas

1-9: LVS; T: total en números; %: total en porcentaje; MN: media numérica; MP: media en porcentaje

Anexo XXXV: Resultados Pretest A2-13 Experimental

Pretest A2-13 Experimental: Comprensión, bloque 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
13E01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13E02	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13E03	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13E04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13E05	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	8
13E06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13E07	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
13E08	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13E09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13E10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13E11	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
13E12	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	12
13E13	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13E14	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13E15	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	9
MN	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T
13E01	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13E02	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%
13E03	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%
13E04	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13E05	25%	50%	50%	33%	0%	33%	33%	33,33%
13E06	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13E07	25%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%
13E08	25%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%
13E09	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13E10	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13E11	50%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	12,5%
13E12	75%	50%	50%	100%	0%	33%	33%	50%
13E13	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%
13E14	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%
13E15	75%	75%	25%	33%	0%	33%	0%	37,5%
MP	26,67%	16,67%	8,33%	11,11%	2,22%	6,67%	4,44%	11,67%

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje

Pretest A2-13 Experimental: Comprensión, bloque 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
13E01	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
13E02	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13E03	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
13E04	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
13E05	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	8
13E06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13E07	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
13E08	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
13E09	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
13E10	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
13E11	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
13E12	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	14
13E13	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
13E14	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13E15	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	9
MN	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	P2-P1
13E01	25%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	12,5%	12,5%
13E02	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%	0%
13E03	25%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	8,33%	4,17%
13E04	50%	0%	25%	0%	0%	0%	33%	16,67%	16,67%
13E05	25%	50%	50%	33%	0%	33%	33%	33,33%	0%
13E06	0%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	4,17%	4,17%
13E07	25%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%	0%
13E08	25%	25%	0%	33%	0%	33%	0%	16,67%	8,33%
13E09	25%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%	12,5%
13E10	25%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	12,5%	12,5%
13E11	50%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	12,5%	0%
13E12	75%	100%	50%	100%	0%	33%	33%	58,33%	8,33%
13E13	25%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%	8,33%
13E14	25%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%	4,17%
13E15	75%	75%	25%	33%	0%	33%	0%	37,5%	0%
MP	35%	31,67%	10%	20%	4,44%	8,89%	6,67%	17,78%	6,11%
P1	26,67%	16,67%	8,33%	11,11%	2,22%	6,67%	4,44%	11,67%	
P2-P1	8,33%	15%	1,67%	8,89%	2,22%	2,22%	2,22%	6,11%	

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; P1: resultados del bloque 1; P2-P1: diferencia de resultados respecto del bloque 1

Pretest A2-13 Experimental: Comprensión, bloque 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
13E01	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	5
13E02	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13E03	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13E04	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
13E05	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	11
13E06	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4
13E07	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
13E08	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
13E09	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
13E10	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
13E11	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
13E12	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	14
13E13	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
13E14	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
13E15	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12
MN	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	P3-P2
13E01	25%	25%	0%	33%	33%	0%	33%	20,83%	8,33%
13E02	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%	0%
13E03	25%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%	0%
13E04	50%	25%	0%	0%	0%	0%	33%	16,67%	0%
13E05	100%	50%	25%	33%	33%	33%	33%	45,83%	12,5%
13E06	50%	25%	0%	0%	33%	0%	0%	16,67%	12,5%
13E07	25%	50%	0%	0%	0%	33%	0%	16,67%	4,17%
13E08	25%	25%	0%	33%	0%	33%	0%	16,67%	0%
13E09	25%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%	4,17%
13E10	75%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	20,83%	8,33%
13E11	50%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	12,5%	0%
13E12	75%	100%	50%	100%	0%	33%	33%	58,33%	0%
13E13	50%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	16,67%	4,17%
13E14	25%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	12,5%	4,17%
13E15	100%	100%	25%	67%	0%	0%	33%	50%	12,5%
MP	50%	38,33%	6,67%	24,44%	8,89%	8,89%	11,11%	22,5%	4,72%
P2	35%	31,67%	10%	20%	4,44%	8,89%	6,67%	17,78%	
P3-P2	15%	6,67%	-3,33%	4,44%	4,44%	0%	4,44%	4,72%	
P1	26,67%	16,67%	8,33%	11,11%	2,22%	6,67%	4,44%	11,67%	
P3-P1	23,33%	21,67%	-1,67%	13,33%	6,67%	2,22%	6,67%	10,83%	

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; P1: resultados del bloque 1; P2-P1: diferencia respecto del bloque 1; P2: resultados del bloque 2; P3-P1: diferencia

Pretest A2-13 Experimental: Producción, bloque 4

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
13E01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%

MN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

MP	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
13E01	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
13E02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E06	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
13E07	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
13E08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
13E11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13E15	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%

MN	0,3333	0	0	0	0	0	0	0	0	0,3333	3,7%
----	--------	---	---	---	---	---	---	---	---	--------	------

MP	33,33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3,7%	
----	--------	----	----	----	----	----	----	----	----	------	--

Abreviaturas

1-9: LVS; T: total en números; %: total en porcentaje; MN: media numérica; MP: media en porcentaje

Anexo XXXVI: Resultados Pretest A2-13 Control

Pretest A2-13 Control: Comprensión, bloque 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
13C01	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
13C02	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13C03	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13C04	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
13C05	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13C06	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
13C07	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C09	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6
13C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C12	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T
13C01	25%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%
13C02	0%	25%	0%	33%	0%	0%	0%	8,33%
13C03	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%
13C04	50%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	16,67%
13C05	25%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%
13C06	50%	75%	25%	33%	0%	0%	0%	29,17%
13C07	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%
13C08	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C09	100%	25%	0%	0%	0%	0%	33%	25%
13C10	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C11	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C12	25%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	8,33%
13C13	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C14	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C15	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C16	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
MP	20,31%	17,19%	1,56%	8,33%	0,00%	0%	2,08%	7,81%

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje

Pretest A2-13 Control: Comprensión, bloque 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T	
13C01	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
13C02	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
13C03	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13C04	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
13C05	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
13C06	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
13C07	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C09	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7
13C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C12	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13C13	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	5
13C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
13C16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MN	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	P2-P1
13C01	25%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%	0%
13C02	25%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%	8,33%
13C03	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	4,17%	0%
13C04	50%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	16,67%	0%
13C05	25%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	12,5%	4,17%
13C06	50%	75%	25%	33%	0%	0%	0%	29,17%	0%
13C07	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%	0%
13C08	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C09	100%	25%	25%	0%	0%	0%	33%	29,17%	4,17%
13C10	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C11	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C12	25%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	8,33%	0%
13C13	50%	25%	0%	0%	33%	0%	33%	20,83%	20,83%
13C14	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C15	0%	0%	0%	0%	0%	0%	33%	4,17%	4,17%
13C16	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
MP	25%	21,88%	3,13%	8,33%	2,08%	0%	6,25%	10,42%	2,6%
P1	20,31%	17,19%	1,56%	8,33%	0%	0%	2,08%	7,81%	
P2-P1	4,69%	4,69%	1,56%	0%	2%	0%	4,17%	2,6%	

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; P1: resultados del bloque 1; P2-P1: diferencia de resultados respecto del bloque 1

Pretest A2-13 Control: Comprensión, bloque 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T	
13C01	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
13C02	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
13C03	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13C04	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
13C05	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
13C06	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	7
13C07	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C09	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7
13C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13C12	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
13C13	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	5
13C14	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
13C15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
13C16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MN	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	P3-P2
13C01	25%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%	0%
13C02	25%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%	0%
13C03	25%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%	4,17%
13C04	50%	75%	0%	0%	0%	0%	0%	20,83%	4,17%
13C05	25%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	16,67%	4,17%
13C06	25%	75%	25%	33%	0%	33%	0%	29,17%	0%
13C07	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,33%	0%
13C08	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C09	100%	25%	25%	0%	0%	0%	33%	29,17%	0%
13C10	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13C11	0%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	4,17%	4,17%
13C12	25%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	8,33%	0%
13C13	50%	25%	0%	0%	33%	0%	33%	20,83%	0%
13C14	25%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	8,33%	8,33%
13C15	0%	0%	0%	0%	0%	0%	33%	4,17%	0%
13C16	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
MP	26,56%	23,44%	3,13%	10,42%	6,25%	2,08%	6,25%	11,98%	1,56%
P2	25%	21,88%	3,13%	8,33%	2,08%	0%	6,25%	10,42%	
P3-P2	1,56%	1,56%	0%	2,08%	4,17%	2,08%	0%	1,56%	
P1	20,31%	17,19%	1,56%	8,33%	0%	0%	2,08%	7,81%	
P3-P1	6,25%	6,25%	1,56%	2,08%	6,25%	2,08%	4,17%	4,17%	

Abreviaturas

1-24: LVS; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; P1: resultados del bloque 1; P2-P1: diferencia respecto del bloque 1; P2: resultados del bloque 2; P3-P1: diferencia

Pretest A2-13 Control: Producción, bloque 4

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
13C01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C04	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
MN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
MP	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
13C01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C04	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
13C05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C09	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
13C10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C15	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
13C16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
MN	0,1875	0	0	0	0	0	0	0	0	0,1875	2,08%
MP	18,75%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2,08%	

Abreviaturas

1-9: LVS; T: total en números; %: total en porcentaje; MN: media numérica; MP: media en porcentaje

Anexo XXXVII: Resultados Posttest A1 Experimental

Posttest A1 Experimental: Comprensión

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T
11E01	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11E02	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	14
11E03	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	13
11E04	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	10
11E05	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	11
11E06	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
11E07	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	8
11E08	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	13
11E09	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	8
11E10	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4
11E11	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	10
11E12	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	11
11E13	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	10
11E14	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	10
11E15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	15
11E16	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
11E17	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	9
11E18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	14
11E19	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	13
11E20	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	11
11E21	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
11E22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
11E23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
11E24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
MN	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	11

	V3G3	V3G2	V3G1	V0G2	T	D
11E01	0%	25%	0%	0%	6,25%	6,25%
11E02	75%	100%	100%	75%	87,5%	75%
11E03	75%	100%	75%	75%	81,25%	81,25%
11E04	100%	75%	50%	25%	62,5%	62,5%
11E05	50%	50%	75%	100%	68,75%	62,5%
11E06	100%	100%	100%	100%	100%	93,75%
11E07	50%	50%	0%	100%	50%	50%
11E08	100%	100%	75%	50%	81,25%	81,25%
11E09	75%	100%	25%	0%	50%	43,75%
11E10	25%	50%	25%	0%	25%	25%
11E11	75%	75%	75%	25%	62,50%	62,50%
11E12	75%	100%	50%	50%	68,75%	68,75%
11E13	75%	100%	75%	0%	62,5%	50%
11E14	75%	100%	50%	25%	62,5%	56,25%
11E15	100%	100%	100%	75%	93,75%	93,75%
11E16	75%	0%	25%	0%	25%	18,75%
11E17	50%	100%	75%	0%	56,25%	31,25%
11E18	100%	100%	75%	75%	87,5%	87,5%
11E19	100%	75%	50%	100%	81,25%	75%
11E20	100%	75%	50%	50%	68,75%	62,5%
11E21	50%	25%	25%	0%	25%	18,75%
11E22	100%	100%	100%	100%	100%	100%
11E23	100%	100%	100%	100%	100%	100%
11E24	100%	100%	100%	100%	100%	68,75%
MP	76,04%	79,17%	61,46%	51,04%	66,93%	61,46%

Abreviaturas

1-16: LVS, A1

V3G3: LVS de valor 3 y grado 3

V3G2: LVS de valor 3 y grado 2

V3G1: LVS de valor 3 y grado 1

V0G2: LVS de valor 0 y grado 2

T: total

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

Pre: resultados del pretest (bloque 2)

D: diferencia respecto del pretest

Pre	7,29%	3,13%	8,33%	3,13%	5,47%
-----	-------	-------	-------	-------	-------

D	68,75%	76,04%	53,13%	47,92%	61,46%
---	--------	--------	--------	--------	--------

Postest A1 Experimental: Producción (corrección)

	1	2	3	4	5	6	T	%
11E01	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E02	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E03	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E04	1	1	1	0	0	0	3	50%
11E05	1	1	1	1	1	0	5	83,33%
11E06	1	1	1	0	0	0	3	50%
11E07	1	0	0	1	1	0	3	50%
11E08	1	1	0	1	1	0	4	66,67%
11E09	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E10	0	0	0	1	0	0	1	16,67%
11E11	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E12	0	0	0	1	0	0	1	16,67%
11E13	1	1	1	0	0	0	3	50%
11E14	1	1	1	0	0	1	4	66,67%
11E15	1	1	1	0	1	0	4	66,67%
11E16	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E17	1	0	1	1	0	1	4	66,67%
11E18	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E19	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E20	0	1	0	0	0	0	1	16,67%
11E21	1	0	0	0	1	0	2	33,33%
11E22	1	1	0	1	1	1	5	83,33%
11E23	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E24	1	1	1	1	1	1	6	100%

MN	0,667	0,542	0,458	0,458	0,417	0,292	2,833	47,22%
----	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	--------

MP	66,67%	54,17%	45,83%	45,83%	41,67%	29,17%	47,22%
----	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

Abreviaturas

1-6: LVS V3G3 (1 y 2)
V2G2 (3)
V1G2 (4)
V1G1 (5)
V0G1 (6)

T: total en números
%: total en porcentaje
MN: media numérica
MP: media en porcentaje

Postest A1 Experimental: Producción (composición interna)

	1	2	3	4	5	6	T	%
11E01	0	0	0	0	0	0	0	0%
11E02	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E03	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E04	1	1	1	0	0	0	3	50%
11E05	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E06	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E07	1	1	0	1	1	1	5	83,33%
11E08	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E09	1	1	1	0	1	0	4	66,67%
11E10	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E11	1	1	1	1	1	0	5	83,33%
11E12	1	1	0	1	1	0	4	66,67%
11E13	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E14	1	1	1	0	1	1	5	83,33%
11E15	1	1	1	1	1	0	5	83,33%
11E16	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E17	1	0	1	1	1	1	5	83,33%
11E18	1	1	1	0	1	0	4	66,67%
11E19	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11E20	1	1	0	0	0	1	3	50%
11E21	1	0	1	0	1	0	3	50%
11E22	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E23	1	1	1	1	1	1	6	100%
11E24	1	1	1	1	1	1	6	100%

MN	0,958	0,792	0,8	0,625	0,792	0,583	5	75%
----	-------	-------	-----	-------	-------	-------	---	-----

MP	95,83%	79,17%	75%	62,5%	79,17%	58,33%	75%
----	--------	--------	-----	-------	--------	--------	-----

	1	2	3	4	5	6
11E01	—	—	—	—	—	—
11E02	j	ok	j	j	j	j
11E03	ok	ok	ok	ok	j	ok
11E04	j	j	ok	—	—	—
11E05	j	ok	j	j	ok	e
11E06	ok	ok	ok	j	i	g, j
11E07	ok	a	—	ok	ok	j
11E08	ok	ok	k	ok	ok	n
11E09	d, j	d	c	—	o	—
11E10	a	j	k	ok	i	j
11E11	j	e	l	i	p	—
11E12	a	d, k	—	ok	p	—
11E13	ok	ok	ok	c	p	b
11E14	j	ok	ok	—	b	ok
11E15	ok	ok	ok	l	ok	—
11E16	a	—	—	—	—	—
11E17	j	—	j	ok	b	j
11E18	d, k	d	c	g, d	—	—
11E19	a	—	—	—	—	—
11E20	j, d	ok	—	—	—	k
11E21	j	—	n, c	—	j	—
11E22	ok	ok	k	ok	ok	ok
11E23	ok	ok	ok	ok	ok	j
11E24	ok	ok	ok	ok	ok	ok

Abreviaturas

1-6: LVS V3G3 (1 y 2)
V2G2 (3)
V1G2 (4)
V1G1 (5)
V0G1 (6)

T: total en números

%: total en porcentaje

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

Anexo XXXVIII: Resultados Posttest A1 Control

Posttest A1 Control: Comprensión

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T		V3G3	V3G2	V3G1	V0G2	T	D
11C01	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	11C01	75%	50%	25%	0%	37,5%	37,5%
11C02	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	11C02	25%	0%	25%	0%	12,5%	12,5%
11C03	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	11C03	100%	25%	0%	0%	31,25%	31,25%
11C04	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	4	11C04	25%	50%	25%	0%	25%	25%
11C05	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11C05	25%	50%	0%	0%	18,75%	18,75%
11C06	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11C06	50%	0%	0%	0%	12,5%	12,5%
11C07	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11C07	25%	25%	0%	0%	12,5%	12,5%
11C08	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	7	11C08	50%	50%	50%	25%	43,75%	37,5%
11C09	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	10	11C09	100%	100%	50%	0%	62,5%	56,25%
11C10	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	11C10	75%	25%	0%	0%	25%	25%
11C11	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	11C11	75%	25%	0%	0%	25%	18,75%
11C12	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	10	11C12	100%	50%	75%	25%	62,5%	62,5%
11C13	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11C13	50%	25%	0%	0%	18,75%	18,75%
11C14	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	11C14	75%	25%	25%	0%	31,25%	31,25%
11C15	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	8	11C15	75%	75%	50%	0%	50%	43,75%
11C16	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	5	11C16	50%	25%	50%	0%	31,25%	25%
11C17	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	11C17	75%	25%	0%	0%	18,75%	18,75%
11C18	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	11C18	25%	0%	25%	0%	12,5%	12,5%
11C19	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	5	11C19	50%	50%	25%	0%	31,25%	31,25%
11C20	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	11	11C20	100%	75%	50%	50%	68,75%	50%
11C21	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	10	11C21	100%	75%	50%	25%	62,5%	56,25%
11C22	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	8	11C22	75%	50%	25%	50%	50%	50%
11C23	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	7	11C23	100%	25%	25%	25%	43,75%	43,75%
11C24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	10	11C24	100%	100%	50%	0%	62,5%	56,25%
11C25	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3	11C25	25%	0%	25%	25%	18,75%	18,75%
11C26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	11	11C26	100%	100%	50%	25%	68,75%	68,75%
MN	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	6	MP	66,35%	42,31%	26,92%	9,62%	36,06%	33,65%

Abreviaturas

1-16: LVS, A1

V3G3: LVS de valor 3 y grado 3

V3G2: LVS de valor 3 y grado 2

V3G1: LVS de valor 3 y grado 1

V0G2: LVS de valor 0 y grado 2

T: total

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

Pre: resultados del pretest (bloque 2)

D: diferencia respecto del pretest

Pre	3,85%	2,88%	0%	2,88%	2,40%
-----	-------	-------	----	-------	-------

D	62,5%	39,42%	26,92%	6,73%	33,65%
---	-------	--------	--------	-------	--------

Postest A1 Control: Producción (corrección)

	1	2	3	4	5	6	T	%
11C01	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C02	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C03	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C04	0	0	0	1	0	0	1	16,67%
11C05	0	0	0	1	0	0	1	16,67%
11C06	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C07	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C08	0	0	0	1	0	0	1	16,67%
11C09	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C10	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C11	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C12	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C13	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C14	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C15	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C16	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C17	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C18	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C19	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C20	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C21	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C22	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C23	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C24	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C25	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C26	0	0	0	0	0	0	0	0%
MN	0,154	0	0	0,115	0	0	0,269	4,49%
MP	15%	0%	0%	12%	0%	0%	4,49%	

Abreviaturas

1-6: LVS V3G3 (1 y 2)
V2G2 (3)
V1G2 (4)
V1G1 (5)
V0G1 (6)

T: total en números
%: total en porcentaje
MN: media numérica
MP: media en porcentaje

Postest A1 Control: Producción (composición interna)

	1	2	3	4	5	6	T	%
11C01	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C02	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C03	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C04	1	0	0	1	0	0	2	33,33%
11C05	1	0	0	1	0	0	2	33,33%
11C06	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C07	0	1	0	0	0	0	1	16,67%
11C08	1	0	0	1	0	0	2	33,33%
11C09	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C10	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C11	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C12	1	1	0	0	1	1	4	66,67%
11C13	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C14	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C15	1	0	0	0	1	0	2	33,33%
11C16	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C17	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C18	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C19	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C20	0	0	1	0	0	0	1	16,67%
11C21	1	0	1	0	1	0	3	50%
11C22	1	0	0	0	0	0	1	16,67%
11C23	0	0	0	0	1	0	1	16,67%
11C24	1	1	0	1	1	0	4	66,67%
11C25	0	0	0	0	0	0	0	0%
11C26	1	0	0	1	1	0	3	50%

MN	0,577	0,115	0,077	0,192	0,231	0,038	1,231	20,51%
----	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	--------

MP	57,69%	11,54%	7,69%	19,23%	23,08%	3,85%	20,51%
----	--------	--------	-------	--------	--------	-------	--------

	1	2	3	4	5	6
11C01	—	—	—	—	—	—
11C02	—	—	—	—	—	—
11C03	d	—	—	—	—	—
11C04	a	—	—	j	—	—
11C05	k,l,n	—	—	j	—	—
11C06	a	—	—	—	—	—
11C07	—	d	—	—	—	—
11C08	d	—	—	j	—	—
11C09	a	—	—	—	—	—
11C10	—	—	—	—	—	—
11C11	—	—	—	—	—	—
11C12	d	d,k	—	—	p,g,d	j
11C13	—	—	—	—	—	—
11C14	—	—	—	—	—	—
11C15	ok	—	—	—	p	—
11C16	ok	—	—	—	—	—
11C17	—	—	—	—	—	—
11C18	d	—	—	—	—	—
11C19	ok	—	—	—	—	—
11C20	—	—	n,k	—	—	—
11C21	a	—	c	—	g	—
11C22	a	—	—	—	—	—
11C23	—	—	—	—	p,j	—
11C24	ok	b	—	h	p,d	—
11C25	—	—	—	—	—	—
11C26	d	—	—	h	p,d	—

Abreviaturas

1-6: LVS V3G3 (1 y 2)
V2G2 (3)
V1G2 (4)
V1G1 (5)
V0G1 (6)

T: total en números

%: total en porcentaje

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

Anexo XXXIX: Resultados Posttest A2-10 Experimental

Posttest A2-10 Experimental: Comprensión

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
10E01	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	17
10E02	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	14
10E03	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	18
10E04	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	17
10E05	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	22
10E06	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	12
10E07	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	17
10E08	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	21
10E09	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	21
10E10	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	17
10E11	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	15
10E12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	20
10E13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	22
10E14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	19
10E15	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	16
MN	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	17,9

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	D
10E01	75%	50%	75%	67%	67%	100%	67%	70,83%	58,33%
10E02	75%	50%	50%	100%	33%	67%	33%	58,33%	45,83%
10E03	75%	75%	50%	100%	67%	100%	67%	75%	33,33%
10E04	75%	100%	75%	67%	0%	100%	67%	70,83%	62,5%
10E05	100%	100%	100%	67%	100%	100%	67%	91,67%	58,33%
10E06	50%	25%	100%	100%	0%	67%	0%	50%	37,5%
10E07	50%	100%	50%	67%	67%	100%	67%	70,83%	66,67%
10E08	100%	75%	100%	100%	100%	100%	33%	87,5%	75%
10E09	100%	100%	75%	67%	67%	100%	100%	87,5%	75%
10E10	75%	100%	75%	67%	0%	100%	67%	70,83%	62,5%
10E11	100%	25%	50%	100%	67%	67%	33%	62,5%	45,83%
10E12	100%	100%	75%	67%	33%	100%	100%	83,33%	75%
10E13	100%	100%	75%	100%	67%	100%	100%	91,67%	54,17%
10E14	100%	100%	100%	100%	33%	67%	33%	79,17%	62,5%
10E15	100%	75%	50%	67%	67%	67%	33%	66,67%	54,17%
MP	85%	78,33%	73,33%	82,22%	51,11%	88,89%	57,78%	74,44%	57,78%
Pre	30%	31,67%	6,67%	24,44%	4,44%	6,67%	6,67%	16,67%	
D	55%	46,67%	66,67%	57,78%	46,67%	82,22%	51,11%	57,78%	

Abreviaturas

1-24: LVS, A2; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; Pre: resultados del pretest (bloque 2); D: diferencia respecto del pretest

Postest A2-10 Experimental: Producción (corrección)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%	D
10E01	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	11,11%	11,11%
10E02	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	22,22%	22,22%
10E03	1	1	0	1	0	1	0	1	0	5	55,56%	55,56%
10E04	0	0	1	0	0	1	1	1	1	5	55,56%	55,56%
10E05	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	11,11%	11,11%
10E06	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	11,11%	11,11%
10E07	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	22,22%	22,22%
10E08	0	0	1	1	1	0	1	0	0	4	44,44%	44,44%
10E09	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3	33,33%	33,33%
10E10	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	22,22%	22,22%
10E11	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	22,22%	11,11%
10E12	0	0	1	1	0	0	0	1	0	3	33,33%	33,33%
10E13	0	0	1	1	0	1	1	1	1	6	66,67%	66,67%
10E14	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	22,22%	22,22%
10E15	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	22,22%	22,22%
MN	0,2	0,0667	0,4	0,4667	0,0667	0,2667	0,2667	0,6	0,4	2,7333	30,37%	29,63%
MP	20%	6,67%	40%	46,67%	6,67%	26,67%	26,67%	60%	40%	30,37%		
MPG	22,22%			26,67%			42,22%					

Abreviaturas

1-69: LVS, A2; T: total en números; %: total en porcentaje, MN: media numérica; MP: media en porcentaje; MPG: media en porcentaje de cada grupo (1^{er} grupo V3G3; 2^o grupo V2G2; 3^{er} grupo V0G1)

Postest A2-10 Experimental: Producción (composición interna)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%	D
10E01	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	22,22%	22,22%
10E02	1	0	1	1	0	0	0	0	1	4	44,44%	44,44%
10E03	1	1	1	1	0	1	0	1	1	7	77,78%	66,67%
10E04	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	88,89%	88,89%
10E05	1	1	1	1	0	1	1	0	1	7	77,78%	66,67%
10E06	0	0	0	1	0	1	0	1	1	4	44,44%	44,44%
10E07	1	0	1	0	0	0	0	1	1	4	44,44%	44,44%
10E08	1	0	1	1	1	0	1	1	1	7	77,78%	77,78%
10E09	0	0	0	1	0	0	1	1	1	4	44,44%	44,44%
10E10	1	0	1	1	0	0	1	0	1	5	55,56%	55,56%
10E11	1	0	1	0	0	1	1	1	1	6	66,67%	55,56%
10E12	0	1	1	1	0	1	0	1	1	6	66,67%	66,67%
10E13	0	0	1	1	1	1	1	1	1	7	77,78%	66,67%
10E14	1	0	0	1	0	0	0	1	1	4	44,44%	44,44%
10E15	1	0	1	1	0	1	0	0	0	4	44,44%	33,33%
MN	0,7333	0,2667	0,7333	0,8	0,1333	0,5333	0,4667	0,6667	0,9333	5,2667	58,52%	54,81%
MP	73,33%	26,67%	73,33%	80%	13,33%	53,33%	46,67%	66,67%	93,33%	58,52%		
MPG	57,78%			48,89%			68,89%					

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10E01	p,i	_	_	[A]	_	_	_	[A]	ok
10E02	u,m,i	_	u,o	ok	_	_	_	_	y
10E03	ok	ok	y	ok	_	ok	_	ok	l
10E04	n,s	g,u	o	i	_	ok	ok	ok	ok
10E05	k,m,i	c,m	k,q,i	i	_	m,s	g	[A]	ok
10E06	_	_	_	i	_	e,s	_	ok	y
10E07	m	_	k	_	_	_	_	m	y
10E08	u,m,i	[A]	u	ok	u	_	ok	r	l
10E09	_	_	_	m	_	_	c	m	m
10E10	c,k,s	_	k,q,o	i	_	_	ok	_	ok
10E11	n,i	_	u,i	_	_	m	c,i	m	y
10E12	_	g	u,o	ok	_	k,t	_	ok	l,u
10E13	_	_	ok	ok	y	ok	ok	ok	ok
10E14	p,m,i	_	_	ok	_	_	_	m	y
10E15	m,n	[A]	u,n	k	_	k	_	_	[A]

Abreviaturas

1-69: LVS, A2; T: total en números; %: total en porcentaje, MN: media numérica; MP: media en porcentaje; MPG: media en porcentaje de cada grupo (1^{er} grupo V3G3; 2^o grupo V2G2; 3^{er} grupo V0G1)

Anexo XL: Resultados Posttest A2-10 Control

Posttest A2-10 Control: Comprensión

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
10C01	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	14
10C02	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
10C03	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	9
10C04	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	14
10C05	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	6
10C06	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7
10C07	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	6
10C08	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3
10C09	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	13
10C10	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	12
10C11	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	12
10C12	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
10C13	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	14
10C14	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	7
MN	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	D
10C01	100%	50%	50%	100%	33%	67%	0%	58,33%	41,67%
10C02	50%	50%	0%	33%	0%	0%	0%	20,83%	4,17%
10C03	50%	50%	25%	67%	0%	33%	33%	37,5%	20,83%
10C04	75%	75%	50%	100%	0%	67%	33%	58,33%	25%
10C05	50%	25%	0%	33%	33%	0%	33%	25%	8,33%
10C06	75%	50%	25%	0%	0%	0%	33%	29,17%	16,67%
10C07	50%	25%	0%	33%	67%	0%	0%	25%	8,33%
10C08	25%	0%	0%	0%	67%	0%	0%	12,5%	4,17%
10C09	50%	75%	0%	67%	33%	100%	67%	54,17%	50%
10C10	100%	100%	25%	33%	33%	33%	0%	50%	33,33%
10C11	50%	50%	50%	67%	33%	67%	33%	50%	41,67%
10C12	0%	25%	0%	67%	0%	33%	0%	16,67%	12,5%
10C13	50%	75%	75%	67%	0%	100%	33%	58,33%	54,17%
10C14	50%	50%	0%	33%	33%	33%	0%	29,17%	29,17%

MP	55,36%	50%	21,43%	50%	23,81%	38,1%	19,05%	37,5%	25%
----	--------	-----	--------	-----	--------	-------	--------	-------	-----

Pre	28,57%	23,21%	0%	19,05%	4,76%	2,38%	4,76%	12,5%
-----	--------	--------	----	--------	-------	-------	-------	-------

D	26,79%	26,79%	21,43%	30,95%	19,05%	35,71%	14,29%	25%
---	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	-----

Abreviaturas

1-24: LVS, A2; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; Pre: resultados del pretest (bloque 2); D: diferencia respecto del pretest

Postest A2-10 Control: Producción (corrección)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%	D
10C01	0	0	0	1	0	1	0	1	0	3	33,33%	22,22%
10C02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
10C03	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	22,22%	22,22%
10C04	1	1	0	1	0	1	0	1	0	5	55,56%	55,56%
10C05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
10C06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
10C07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
10C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
10C09	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	22,22%	22,22%
10C10	1	0	0	1	0	1	0	0	0	3	33,33%	33,33%
10C11	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	22,22%	22,22%
10C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
10C13	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3	33,33%	33,33%
10C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
MN	0,2857	0,0714	0,2143	0,2143	0	0,2857	0	0,2143	0,1429	1,4286	15,87%	15,08%
MP	28,57%	7,14%	21,43%	21,43%	0%	28,57%	0%	21,43%	14,29%	15,87%		
MPG	19,05%			16,67%			11,90%					

Abreviaturas

1-69: LVS, A2; T: total en números; %: total en porcentaje, MN: media numérica; MP: media en porcentaje; MPG: media en porcentaje de cada grupo (1^{er} grupo V3G3; 2^o grupo V2G2; 3^{er} grupo V0G1)

Postest A2-10 Control: Producción (composición interna)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%	D
10C01	0	0	1	1	0	1	0	1	1	5	55,56%	44,44%
10C02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
10C03	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	22,22%	22,22%
10C04	1	1	1	1	0	1	0	1	1	7	77,78%	55,56%
10C05	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%	11,11%
10C06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
10C07	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11,11%	11,11%
10C08	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
10C09	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	22,22%	22,22%
10C10	1	0	1	1	0	1	0	1	1	6	66,67%	55,56%
10C11	1	0	1	1	0	1	1	0	1	6	66,67%	44,44%
10C12	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	11,11%	0%
10C13	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3	33,33%	33,33%
10C14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	-11,11%

MN	0,3571	0,0714	0,5714	0,2857	0	0,3571	0,0714	0,2857	0,4286	2,4286	26,98%	20,63%
----	--------	--------	--------	--------	---	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

MP	35,71%	7,14%	57,14%	28,57%	0%	35,71%	7,14%	28,57%	42,86%	26,98%
----	--------	-------	--------	--------	----	--------	-------	--------	--------	--------

MPG	33,33%	21,43%	26,19%
-----	--------	--------	--------

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10C01	—	—	o,y	ok	—	ok	—	ok	y
10C02	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10C03	—	—	ok	—	—	—	—	—	m
10C04	ok	ok	y	ok	—	ok	—	ok	l
10C05	c,k	—	—	—	—	—	—	—	—
10C06	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10C07	—	—	k,q	—	—	—	—	—	—
10C08	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10C09	u,v,n	—	u,o	[A]	—	[A]	—	[A]	[A]
10C10	ok	—	o,y	ok	—	ok	—	h	s,y
10C11	ok	—	o,y	b	—	ok	c,i	—	z
10C12	—	—	—	—	—	u,s	—	—	—
10C13	—	—	u	[A]	—	[A]	—	ok	ok
10C14	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Abreviaturas

1-69: LVS, A2; T: total en números; %: total en porcentaje, MN: media numérica; MP: media en porcentaje; MPG: media en porcentaje de cada grupo (1^{er} grupo V3G3; 2^o grupo V2G2; 3^{er} grupo V0G1)

Anexo XLI: Resultados Postest A2-13 Experimental

Postest A2-13 Experimental: Comprensión

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
13E01	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	10
13E02	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
13E03	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	14
13E04	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	14
13E05	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	15
13E06	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	11
13E07	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	10
13E08	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	19
13E09	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	7
13E10	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	17
13E11	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	20
13E12	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	16
13E13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
13E14	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	11
13E15	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	20
MN	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	15

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	D
13E01	50%	25%	25%	67%	67%	67%	0%	41,67%	29,17%
13E02	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	91,67%
13E03	25%	75%	100%	33%	67%	33%	67%	58,33%	50%
13E04	100%	50%	25%	100%	100%	0%	33%	58,33%	41,67%
13E05	100%	50%	50%	100%	33%	67%	33%	62,5%	29,17%
13E06	75%	50%	50%	33%	33%	33%	33%	45,83%	41,67%
13E07	75%	75%	25%	0%	33%	33%	33%	41,67%	29,17%
13E08	100%	75%	75%	67%	100%	100%	33%	79,17%	62,5%
13E09	50%	50%	0%	33%	67%	0%	0%	29,17%	16,67%
13E10	100%	75%	50%	100%	33%	100%	33%	70,83%	58,33%
13E11	75%	75%	100%	100%	33%	100%	100%	83,33%	70,83%
13E12	75%	75%	50%	100%	67%	67%	33%	66,67%	8,33%
13E13	100%	100%	100%	67%	0%	0%	0%	58,33%	45,83%
13E14	100%	75%	0%	33%	67%	33%	0%	45,83%	37,5%
13E15	100%	100%	50%	100%	67%	100%	67%	83,33%	45,83%
MP	81,67%	70%	53,33%	68,89%	57,78%	55,56%	37,78%	61,67%	43,89%
Pre	35%	31,67%	10%	20%	4,44%	8,89%	6,67%	17,78%	
D	46,67%	38,33%	43,33%	48,89%	53,33%	46,67%	31,11%	43,89%	

Abreviaturas

1-24: LVS, A2; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; Pre: resultados del pretest (bloque 2); D: diferencia respecto del pretest

Posttest A2-13 Experimental: Producción (corrección)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
13E01	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	11,11%
13E02	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	88,89%
13E03	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11,11%
13E04	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	22,22%
13E05	0	1	1	1	1	0	0	0	1	5	55,56%
13E06	0	1	1	1	0	0	0	1	0	4	44,44%
13E07	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	22,22%
13E08	0	0	0	1	1	0	1	0	1	4	44,44%
13E09	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%
13E10	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3	33,33%
13E11	1	1	1	1	0	1	0	1	1	7	77,78%
13E12	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	11,11%
13E13	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8	88,89%
13E14	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
13E15	0	0	0	1	1	0	1	0	1	4	44,44%

MN	0,2	0,3333	0,5333	0,6	0,2667	0,2667	0,3333	0,4	0,4667	3,4	37,78%
----	-----	--------	--------	-----	--------	--------	--------	-----	--------	-----	--------

MP	20%	33,33%	53,33%	60%	26,67%	26,67%	33,33%	40%	46,67%	37,78%
----	-----	--------	--------	-----	--------	--------	--------	-----	--------	--------

MPG	35,56%	37,78%	40%
-----	--------	--------	-----

Abreviaturas

1-69: LVS, A2; T: total en números; %: total en porcentaje, MN: media numérica; MP: media en porcentaje; MPG: media en porcentaje de cada grupo (1^{er} grupo V3G3; 2^o grupo V2G2; 3^{er} grupo V0G1)

Postest A2-13 Experimental: Producción (composición interna)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
13E01	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	22,22%
13E02	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100%
13E03	1	0	0	0	0	0	1	1	1	4	44,44%
13E04	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3	33,33%
13E05	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7	77,78%
13E06	1	1	1	1	0	0	0	1	0	5	55,56%
13E07	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3	33,33%
13E08	1	1	1	1	1	0	1	0	1	7	77,78%
13E09	1	1	0	1	0	0	0	0	0	3	33,33%
13E10	1	0	0	1	0	1	0	1	1	5	55,56%
13E11	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8	88,89%
13E12	1	1	0	1	0	0	0	1	0	4	44,44%
13E13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	100%
13E14	1	1	1	0	0	0	0	1	1	5	55,56%
13E15	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	88,89%
MN	0,8667	0,8	0,6667	0,8	0,4667	0,4	0,3333	0,5333	0,6	5,4667	60,74%
MP	86,67%	80%	66,67%	80%	46,67%	40%	33,33%	53,33%	60%	60,74%	
MPG	77,78%			55,56%			48,89%				

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13E01	g,k,p	—	—	ok	—	—	—	—	[A]
13E02	ok	ok	k,l	ok	y	ok	ok	ok	ok
13E03	g,k	—	m	—	—	—	l	e	i,a
13E04	—	c	ok	ok	—	—	—	—	—
13E05	g,k,p	k	m	ok	ok	n,q	—	u	ok
13E06	g,s	ok	m	ok	—	—	—	s	—
13E07	—	k	ok	—	c	—	—	—	—
13E08	n,g	k,s	n	ok	ok	—	k	w,o	ok
13E09	k,a	c,k	—	b,s,g	—	—	—	—	—
13E10	k,g	—	—	g	—	ok	—	ok	k
13E11	k	k	k	ok	y	ok	—	ok	ok
13E12	g	o	—	g	x	x	—	ok	—
13E13	s,k	d	m	ok	l	ok	k	ok	ok
13E14	c,k,g	c,k	r	—	—	—	[A]	r,s	a,y
13E15	g	c,k	j,y	ok	s	x,q	ok	z	ok

Abreviaturas

1-69: LVS, A2; T: total en números; %: total en porcentaje, MN: media numérica; MP: media en porcentaje; MPG: media en porcentaje de cada grupo (1^{er} grupo V3G3; 2^o grupo V2G2; 3^{er} grupo V0G1)

Anexo XLII: Resultados Posttest A2-13 Control

Posttest A2-13 Control: Comprensión

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	T
13C01	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12
13C02	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	11
13C03	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	9
13C04	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	8
13C05	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	17
13C06	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	11
13C07	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4
13C08	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	6
13C09	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	20
13C10	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	5
13C11	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
13C12	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	5
13C13	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	6
13C14	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	13
13C15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
13C16	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	4
MN	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	8,4

	V3G3	V3G2	V3G1	V3G2	V2G2	V1G2	V0G2	T	D
13C01	100%	75%	50%	67%	0%	0%	33%	50%	33,33%
13C02	75%	50%	25%	33%	0%	100%	33%	45,83%	29,17%
13C03	50%	50%	25%	33%	33%	33%	33%	37,5%	33,33%
13C04	50%	50%	0%	33%	0%	67%	33%	33,33%	16,67%
13C05	100%	75%	50%	67%	0%	100%	100%	70,83%	58,33%
13C06	75%	50%	25%	33%	0%	100%	33%	45,83%	16,67%
13C07	50%	0%	0%	0%	67%	0%	0%	16,67%	8,33%
13C08	25%	25%	0%	33%	0%	67%	33%	25%	25%
13C09	100%	100%	100%	100%	33%	100%	33%	83,33%	54,17%
13C10	25%	25%	0%	0%	0%	67%	33%	20,83%	20,83%
13C11	25%	0%	0%	33%	33%	0%	0%	12,5%	12,5%
13C12	50%	0%	0%	33%	67%	0%	0%	20,83%	12,5%
13C13	50%	25%	0%	0%	67%	0%	33%	25%	4,17%
13C14	75%	50%	0%	67%	67%	100%	33%	54,17%	54,17%
13C15	0%	0%	0%	0%	0%	0%	33%	4,17%	0%
13C16	25%	25%	0%	0%	0%	33%	33%	16,67%	16,67%

MP	54,69%	37,5%	17,19%	33,33%	22,92%	47,92%	31,25%	35,16%	24,74%
----	--------	-------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

Pre	25%	21,88%	3,13%	8,33%	2,08%	0%	6,25%	10,42%	
-----	-----	--------	-------	-------	-------	----	-------	--------	--

D	29,69%	15,63%	14,06%	25%	20,83%	47,92%	25%	24,74%	
---	--------	--------	--------	-----	--------	--------	-----	--------	--

Abreviaturas

1-24: LVS, A2; T: total; MN: media numérica; MP: media en porcentaje; Pre: resultados del pretest (bloque 2); D: diferencia respecto del pretest

Postest A2-13 Experimental: Producción (corrección)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
13C01	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	22,22%
13C02	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3	33,33%
13C03	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	11,11%
13C04	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	22,22%
13C05	1	0	1	1	0	1	1	1	1	7	77,78%
13C06	0	1	1	0	0	1	0	1	1	5	55,56%
13C07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C08	0	1	0	0	0	0	1	1	1	4	44,44%
13C09	1	1	1	1	0	1	0	1	0	6	66,67%
13C10	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	11,11%
13C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C14	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
13C15	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	11,11%
13C16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
MN	0,125	0,25	0,3125	0,1875	0	0,1875	0,125	0,5625	0,375	2,125	23,61%
MP	12,5%	25%	31,25%	18,75%	0%	18,75%	12,5%	56,25%	37,5%	23,61%	
MPG	22,92%			12,50%			35,42%				

Abreviaturas

1-69: LVS, A2; T: total en números; %: total en porcentaje, MN: media numérica; MP: media en porcentaje; MPG: media en porcentaje de cada grupo (1^{er} grupo V3G3; 2^o grupo V2G2; 3^{er} grupo V0G1)

Postest A2-13 Experimental: Producción (composición interna)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T	%
13C01	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6	66,67%
13C02	1	1	1	0	0	1	0	1	1	6	66,67%
13C03	1	0	0	0	0	0	0	1	1	3	33,33%
13C04	1	0	0	0	0	0	0	1	1	3	33,33%
13C05	1	0	1	1	0	1	1	1	1	7	77,78%
13C06	1	1	1	0	0	1	0	1	1	6	66,67%
13C07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C08	1	1	0	0	0	0	1	1	1	5	55,56%
13C09	1	1	1	1	1	1	0	1	1	8	88,89%
13C10	1	1	0	0	0	0	0	1	0	3	33,33%
13C11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C12	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
13C13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13C14	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	11,11%
13C15	1	0	0	0	0	0	0	1	1	3	33,33%
13C16	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	22,22%
MN	0,625	0,5	0,375	0,1875	0,0625	0,25	0,1875	0,625	0,5625	3,375	37,5%
MP	62,5%	50%	37,5%	18,75%	6,25%	25%	18,75%	62,5%	56,25%	37,5%	
MPG	50%			16,67%			45,83%				

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13C01	_	c	m	s	_	_	c,k	k	ok
13C02	k,l	c,k,l	m	_	_	k,q	_	l	l
13C03	k,g	_	_	_	_	_	_	ok	k
13C04	c,k,g	_	_	_	_	_	_	s	ok
13C05	k	_	m	k	_	ok	k	k	ok
13C06	k,g	k	m	_	_	k	_	k	ok
13C07	_	_	_	_	_	_	_	_	_
13C08	c,k	k	_	_	_	_	k	k,l	k,l
13C09	ok	ok	ok	ok	y	ok	_	ok	y
13C10	c,k	c	_	_	_	_	_	r	_
13C11	_	_	_	_	k,w	_	_	_	_
13C12	_	c,k	_	_	_	_	_	_	_
13C13	_	_	_	_	_	_	_	_	_
13C14	_	_	m	_	w	_	_	_	_
13C15	c,g	_	_	_	_	_	_	ok	y
13C16	c,l	k	_	_	_	_	_	_	_

Abreviaturas

1-69: LVS, A2; T: total en números; %: total en porcentaje, MN: media numérica; MP: media en porcentaje; MPG: media en porcentaje de cada grupo (1^{er} grupo V3G3; 2^o grupo V2G2; 3^{er} grupo V0G1)

Anexo XLIII: Resultados Postest II A1 Experimental

Postest II A1 Experimental: Comprensión

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T
11E01	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
11E02	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	12
11E03	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	12
11E04	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
11E05	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	13
11E06	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	12
11E07	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
11E08	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	12
11E09	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	9
11E10	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	7
11E11	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	6
11E12	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	10
11E13	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	8
11E14	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	11
11E15	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	13
11E16	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
11E17	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	7
11E18	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	11
11E19	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	11
11E20	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5
11E21	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
11E22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	15
11E23	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	14
11E24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	14
MN	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	9

	V3G3	V3G2	V3G1	V0G2	T	D
11E01	0%	25%	0%	0%	6,25%	0%
11E02	100%	100%	75%	25%	75%	-12,5%
11E03	75%	100%	100%	25%	75%	-6,25%
11E04	50%	25%	25%	0%	25%	-37,5%
11E05	100%	50%	100%	75%	81,25%	12,5%
11E06	100%	100%	50%	50%	75%	-25%
11E07	25%	25%	0%	0%	12,5%	-37,5%
11E08	75%	100%	50%	75%	75%	-6,25%
11E09	75%	100%	25%	25%	56,25%	6,25%
11E10	50%	75%	25%	25%	43,75%	18,75%
11E11	25%	75%	50%	0%	37,5%	-25%
11E12	75%	100%	25%	50%	62,5%	-6,25%
11E13	100%	75%	25%	0%	50%	-12,5%
11E14	75%	100%	100%	0%	68,75%	6,25%
11E15	100%	75%	75%	75%	81,25%	-12,5%
11E16	50%	0%	25%	0%	18,75%	-6,25%
11E17	50%	75%	50%	0%	43,75%	-12,5%
11E18	75%	75%	50%	75%	68,75%	-18,75%
11E19	100%	75%	50%	50%	68,75%	-12,5%
11E20	75%	0%	25%	25%	31,25%	-37,5%
11E21	50%	0%	25%	0%	18,75%	-6,25%
11E22	100%	100%	100%	75%	93,75%	-6,25%
11E23	75%	100%	100%	75%	87,5%	-12,5%
11E24	100%	100%	50%	100%	87,5%	-12,5%
MP	70,83%	68,75%	50%	34,38%	55,99%	-10,94%
Post	4,17%	3,13%	3,13%	2,08%	3,13%	
D	66,67%	65,63%	46,88%	32,29%	52,86%	

Abreviaturas

1-16: LVS, A1

V3G3: LVS de valor 3 y grado 3

V3G2: LVS de valor 3 y grado 2

V3G1: LVS de valor 3 y grado 1

V0G2: LVS de valor 0 y grado 2

T: total

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

Post: resultados del 1^{er} postest

D: diferencia respecto del 1^{er} postest

Postest II A1 Experimental: Producción (corrección)

	1	2	3	4	5	6	Total	%	D
11E01	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11E02	1	1	1	1	0	0	4	66,67%	-33,33%
11E03	1	0	0	1	0	0	2	33,33%	-66,67%
11E04	0	0	0	0	0	0	0	0%	-50%
11E05	0	0	0	1	1	0	2	33,33%	-50%
11E06	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	-33,33%
11E07	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	-33,33%
11E08	0	0	1	0	0	1	2	33,33%	-33,33%
11E09	0	1	0	0	0	0	1	16,67%	16,67%
11E10	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11E11	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11E12	0	0	0	1	0	0	1	16,67%	0%
11E13	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	-33,33%
11E14	0	0	0	0	0	0	0	0%	-66,67%
11E15	1	1	0	0	0	0	2	33,33%	-33,33%
11E16	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	16,67%
11E17	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	-50%
11E18	1	1	1	0	0	0	3	50%	50%
11E19	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11E20	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11E21	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	-16,67%
11E22	1	1	0	1	1	1	5	83,33%	0%
11E23	1	1	1	1	0	1	5	83,33%	-16,67%
11E24	1	1	1	0	0	1	4	66,67%	-33,33%

MN	0,542	0,292	0,208	0,25	0,083	0,167	1,542	25,69%	-21,53%
----	-------	-------	-------	------	-------	-------	-------	--------	---------

MP	54,17%	29,17%	20,83%	25%	8,33%	16,67%	25,69%
----	--------	--------	--------	-----	-------	--------	--------

Post	66,67%	54,17%	45,83%	45,83%	41,67%	29,17%	47,22%
------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

D	-12,50%	-25,00%	-25,00%	-20,83%	-33,33%	-12,50%	-21,53%
---	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

Abreviaturas

1-6: LVS V3G3 (1 y 2)
V2G2 (3)
V1G2 (4)
V1G1 (5)
V0G1 (6)

T: total en números
%: total en porcentaje
MN: media numérica
MP: media en porcentaje
Post: resultados del 1^{er} postest
D: diferencia respecto del 1^{er} postest

Posttest II A1 Experimental: Producción (composición interna)

	1	2	3	4	5	6	Total	%	D
11E01	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11E02	1	1	1	1	1	0	5	83,33%	-16,67%
11E03	1	1	1	1	1	0	5	83,33%	-16,67%
11E04	1	1	1	0	0	0	3	50%	0%
11E05	1	1	1	1	1	1	6	100%	0%
11E06	1	0	0	0	1	0	2	33,33%	-66,67%
11E07	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	-66,67%
11E08	1	0	1	1	1	1	5	83,33%	-16,67%
11E09	1	1	1	0	1	0	4	66,67%	0%
11E10	0	0	0	0	0	1	1	16,67%	-83,33%
11E11	0	1	1	0	0	0	2	33,33%	-50%
11E12	1	1	0	1	0	0	3	50%	-16,67%
11E13	1	1	1	0	0	0	3	50%	-50%
11E14	1	1	1	0	1	1	5	83,33%	0%
11E15	1	1	1	1	1	0	5	83,33%	0%
11E16	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	0%
11E17	1	1	1	0	1	0	4	66,67%	-16,67%
11E18	1	1	1	0	1	0	4	66,67%	0%
11E19	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11E20	1	0	1	0	1	1	4	66,67%	16,67%
11E21	1	0	1	0	0	0	2	33,33%	-16,67%
11E22	1	1	1	1	1	1	6	100%	0%
11E23	1	1	1	1	1	1	6	100%	0%
11E24	1	1	1	1	1	1	6	100%	0%
MN	0,833	0,625	0,708	0,38	0,583	0,333	3,458	57,64%	-17,36%
MP	83,33%	62,5%	70,83%	37,5%	58,33%	33,33%	57,64%		
Post	95,83%	79,17%	75%	62,5%	79,17%	58,33%	75%		
D	-12,5%	-16,67%	-4,17%	-25%	-20,83%	-25%	-17,36%		

	1	2	3	4	5	6
11E01	—	—	—	—	—	—
11E02	ok	ok	ok	ok	e,c	—
11E03	ok	e	l	ok	b,i	—
11E04	a	e	n,f	—	—	—
11E05	d	e	a	ok	ok	e
11E06	ok	—	—	—	p,c	—
11E07	ok	—	—	—	—	—
11E08	j,d	—	ok	m	p	j
11E09	k	ok	c	—	n	—
11E10	—	—	—	—	—	k
11E11	—	e,d,k	e,a,l	—	—	—
11E12	a	d,k	—	ok	—	—
11E13	ok	e,d	l,c	—	—	—
11E14	a	b	e	—	b,g	o,i,n
11E15	j	ok	l	m	a	—
11E16	a	—	—	—	—	—
11E17	j	b,i,d	b	—	b	—
11E18	j	ok	ok	—	p	—
11E19	—	—	—	—	—	—
11E20	j,l	—	c	—	p,l	—
11E21	ok	—	f,a,c	—	—	—
11E22	ok	ok	k	ok	ok	ok
11E23	ok	ok	ok	ok	n	j
11E24	ok	j	ok	b	g	ok

Abreviaturas

1-6: LVS V3G3 (1 y 2)
V2G2 (3)
V1G2 (4)
V1G1 (5)
V0G1 (6)

T: total en números
%: total en porcentaje
MN: media numérica
MP: media en porcentaje
Post: resultados del 1^{er} posttest
D: diferencia respecto del 1^{er} posttest

Anexo XLIV: Resultados Postest II A1 Control

Postest II A1 Control: Comprensión

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	T		V3G3	V3G2	V3G1	V0G2	T	D
11C01	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	11C01	75%	25%	25%	0%	31,25%	31,25%
11C02	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C02	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C03	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C03	0%	25%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C04	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11C04	25%	25%	0%	0%	12,5%	12,5%
11C05	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11C05	25%	25%	0%	0%	12,5%	12,5%
11C06	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C06	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C07	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C07	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C08	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	6	11C08	50%	25%	50%	25%	37,5%	31,25%
11C09	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	9	11C09	100%	75%	50%	0%	56,25%	50%
11C10	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11C10	0%	50%	0%	0%	12,5%	12,5%
11C11	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11C11	50%	0%	0%	0%	12,5%	6,25%
11C12	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	11C12	75%	75%	0%	0%	37,5%	37,5%
11C13	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	11C13	50%	25%	25%	0%	25%	25%
11C14	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11C14	25%	25%	0%	0%	12,5%	12,5%
11C15	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	8	11C15	75%	75%	50%	0%	50%	43,75%
11C16	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11C16	50%	25%	0%	0%	18,75%	12,5%
11C17	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C17	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,3%
11C18	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11C18	25%	0%	0%	0%	6,25%	6,25%
11C19	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	11C19	75%	25%	25%	0%	31,25%	31,25%
11C20	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	11	11C20	100%	25%	50%	100%	68,75%	50%
11C21	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	10	11C21	100%	50%	50%	50%	62,50%	56,25%
11C22	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	7	11C22	75%	50%	50%	0%	43,75%	43,75%
11C23	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	11C23	50%	25%	25%	0%	25%	25%
11C24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	11C24	0%	0%	50%	0%	12,50%	6,25%
11C25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11C25	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11C26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	11	11C26	100%	100%	50%	25%	68,75%	68,75%
MN	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	MP	47,12%	28,85%	19,23%	7,69%	25,72%	23,32%

Abreviaturas

1-16: LVS, A1

V3G3: LVS de valor 3 y grado 3

V3G2: LVS de valor 3 y grado 2

V3G1: LVS de valor 3 y grado 1

V0G2: LVS de valor 0 y grado 2

T: total

MN: media numérica

MP: media en porcentaje

Post: resultados del 1^{er} postest

D: diferencia respecto del 1^{er} postest

Post	66,35%	42,31%	26,92%	9,62%	36,06%
------	--------	--------	--------	-------	--------

D	-19,23%	-13,46%	-7,69%	-1,92%	-10,34%
---	---------	---------	--------	--------	---------

Postest II A1 Control: Producción (corrección)

	1	2	3	4	5	6	T	%	D
11C01	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C02	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C03	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C04	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11C05	0	0	0	1	0	0	1	16,67%	0%
11C06	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C07	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C08	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11C09	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C10	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C11	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C12	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C13	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C14	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C15	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11C16	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11C17	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C18	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C19	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	0%
11C20	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C21	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C22	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C23	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C24	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11C25	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C26	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
MN	0,038	0	0	0,038	0	0	0,077	1,28%	-3,21%
MP	3,85%	0%	0%	3,85%	0%	0%	1,28%		
Post	15,38%	0%	0%	11,54%	0%	0%	4,49%		
D	-11,54%	0%	0%	-7,69%	0%	0%	-3,21%		

Abreviaturas

1-6: LVS V3G3 (1 y 2)
V2G2 (3)
V1G2 (4)
V1G1 (5)
V0G1 (6)

T: total en números
%: total en porcentaje
MN: media numérica
MP: media en porcentaje
Post: resultados del 1^{er} postest
D: diferencia respecto del 1^{er} postest

Postest II A1 Control: Producción (composición interna)

	1	2	3	4	5	6	T	%	D
11C01	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C02	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C03	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11C04	0	0	0	0	0	0	0	0%	-33,33%
11C05	1	0	0	1	0	0	2	33,33%	0%
11C06	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	0%
11C07	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11C08	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	-16,67%
11C09	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	0%
11C10	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C11	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C12	1	0	0	0	1	0	2	33,33%	-33,33%
11C13	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C14	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C15	1	0	0	0	1	0	2	33,33%	0%
11C16	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11C17	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C18	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	0%
11C19	1	0	0	0	0	0	1	16,67%	0%
11C20	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11C21	1	0	0	0	1	0	2	33,33%	-16,67%
11C22	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11C23	0	0	0	0	0	0	0	0%	-16,67%
11C24	1	1	0	0	1	0	3	50,00%	-16,67%
11C25	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11C26	1	0	0	1	1	0	3	50,00%	0%
MN	0,423	0,038	0	0,077	0,192	0	0,731	12,18%	-8,33%
MP	42,31%	3,85%	0%	7,69%	19,23%	0%	12,18%		
Post	57,69%	11,54%	7,69%	19,23%	23,08%	3,85%	20,51%		
D	-15,4%	-7,7%	-7,7%	-11,5%	-3,8%	-3,8%	-8,3%		

	1	2	3	4	5	6
11C01	—	—	—	—	—	—
11C02	—	—	—	—	—	—
11C03	—	—	—	—	—	—
11C04	—	—	—	—	—	—
11C05	k,l,n	—	—	ok	—	—
11C06	a	—	—	—	—	—
11C07	—	—	—	—	—	—
11C08	a	—	—	—	—	—
11C09	l	—	—	—	—	—
11C10	—	—	—	—	—	—
11C11	—	—	—	—	—	—
11C12	d	—	—	—	p	—
11C13	—	—	—	—	—	—
11C14	—	—	—	—	—	—
11C15	k	—	—	—	p,d	—
11C16	—	—	—	—	—	—
11C17	—	—	—	—	—	—
11C18	d	—	—	—	—	—
11C19	—	—	—	—	—	—
11C20	—	—	—	—	—	—
11C21	a	—	—	—	p	—
11C22	a	—	—	—	—	—
11C23	—	—	—	—	—	—
11C24	a	e,k	—	—	p,d	—
11C25	—	—	—	—	—	—
11C26	d	—	—	h	p,d	—

Abreviaturas

1-6: LVS V3G3 (1 y 2)
V2G2 (3)
V1G2 (4)
V1G1 (5)
V0G1 (6)

T: total en números
%: total en porcentaje
MN: media numérica
MP: media en porcentaje
Post: resultados del 1^{er} postest
D: diferencia respecto del 1^{er} postest

Anexo XLV: Ejemplos Pretest Bloque 1

Informante 13E03

5 | Lola: Uy, yo no. Tengo muchas cosas que hacer, estoy con el agua hasta el cuello.
Pregúntale a Sam, a él le gustan las matemáticas y conoce los números como la palma
de su mano. Él te puede ayudar más que yo.

Informante 13E06

35 | Lola: Pero, ¿tú estás loco? ¿Quién te ha llenado la cabeza de pájaros? Yo no voy a ser tu
novia. Ni ahora ni nunca. No me gustas nada. A mí me gustan los hombres que
tienen los pies en el suelo y son realistas... y tú, ¿tú estás loco!

Informante 13E12

Ana está en casa preparando un examen. Lola llega a casa.

1 | Lola: ¡Hola, Ana! ¿Qué pasa?

Ana: Pues aquí, rompiéndome la cabeza con los problemas de matemáticas. Mañana
tenemos un examen y tengo que hincar los codos todo el día. ¿Puedes estudiar
conmigo y ayudarme?

5 | Lola: Uy, yo no. Tengo muchas cosas que hacer, estoy con el agua hasta el cuello.
Pregúntale a Sam, a él le gustan las matemáticas y conoce los números como la palma
de su mano. Él te puede ayudar más que yo.

Ana: Siempre me vuelves la espalda cuando necesito ayuda. Estoy de los nervios y no me
entiendes. Normalmente me muerdo¹ la lengua y no te digo nada, pero ya no puedo
más, eres una egoísta.

10 | Lola: ¡Pero qué humor tienes hoy! ¿Te has levantado con el pie izquierdo? Bueno, bueno, no
te comas la cabeza con el examen, seguro que va a salir bien. Yo cruzo los dedos.
Oye... pero... ¡mi ordenador no funciona! ¿Quién lo ha roto?²

Informante 13E13

1 Lola: ¡Hola, Ana! ¿Qué pasa?

Ana: Pues aquí, rompiéndome la cabeza con los problemas de matemáticas. Mañana tenemos un examen y tengo que hincar los codos todo el día. ¿Puedes estudiar conmigo y ayudarme?

5 Lola: Uy, yo no. Tengo muchas cosas que hacer, estoy con el agua hasta el cuello. Pregúntale a Sam, a él le gustan las matemáticas y conoce los números como la palma de su mano. Él te puede ayudar más que yo.

Ana: Siempre me vuelves la espalda cuando necesito ayuda. Estoy de los nervios y no me entiendes. Normalmente me muerdo¹ la lengua y no te digo nada, pero ya no puedo más, eres una egoísta.

10 Lola: ¡Pero qué humor tienes hoy! ¿Te has levantado con el pie izquierdo? Bueno, bueno, no te comas la cabeza con el examen, seguro que va a salir bien. Yo cruzo los dedos. Oye... pero... ¡mi ordenador no funciona! ¿Quién lo ha roto?²

25 Lola: ¡Pabloooo! ¡Tú has roto mi ordenador! Siempre te metes en la boca del lobo con cosas que no entiendes y al final las cosas te salen mal.

Pablo: ¿Quién te ha dicho eso? ¡Sam, has sido tú! ¡Tienes la lengua muy larga! Bueno, bueno... pero ya funciona otra vez, ¿no? Eso es lo importante. Lola, tengo que hablar contigo...

30 Sam va a la cocina por unas bebidas. Ana va a su habitación.

Pablo: Lola, ¿quieres ser mi novia?

Lola no se cree lo que dice Pablo y durante unos segundos no habla. Se queda con la boca abierta y pone los ojos como platos.

Observaciones:

Dificultades a la hora de establecer qué elementos pertenecen a una LVS (13E03, 13E06, 13E13) y al tratar de extraer el significado fraselógico de un sintagma que el informante ha identificado previamente como un conjunto cerrado (13E12).